

DOCUMENT RESUME

ED 412 734

FL 024 754

AUTHOR Bronckart, Jean-Paul, Ed.

TITLE Psychologie des discours et didactique des textes
(Psychology of Discourse and the Teaching of Texts).

INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.

ISSN ISSN-1023-2044

PUB DATE Apr95

NOTE 188p.; Formerly "Bulletin CILA" (ISSN-0251-7256).

PUB TYPE Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)

LANGUAGE French, English

JOURNAL CIT Bulletin suisse de linguistique appliquée; n61 Apr 1995

EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.

DESCRIPTORS Dialogs (Language); *Discourse Analysis; Elementary Education; Essays; Expository Writing; Foreign Countries; Group Instruction; Interpersonal Communication; Language Research; Linguistic Theory; Literary Criticism; Narration; Personal Narratives; Persuasive Discourse; *Psycholinguistics; Writing (Composition); *Writing ; Instruction; *Written Language

ABSTRACT

This collection of articles on the nature of discourse and writing instruction include: "Une demarche de psychologie de discours; quelques aspects introductifs" ("An Application of Discourse Psychology; Introductory Thoughts") (Jean-Paul Bronckart); "Les procedes de prise en charge enonciative dans trois genres de textes expositifs" ("The Processes of Enunciation in Three Types of Expository Text") (Itziar Plazaola Giger, Marie-Claude Rosat, Sandra Canelas); "Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogue" ("Effects of Changing Interlocutor on the Organization of Dialogue") (Genevieve de Weck, Rosat, Solange von Ins); "The Social Origins of Essayist Writing" (Deborah Hicks); "'Ma chambre' ou: comment lineariser l'espace. Etude ontogenique de textes descriptifs écrits" ("'My Room' or: How to Linearize Space. Ontogenic Study of Descriptive Written Texts") (Bernard Schneuwly, Rosat); "Le personnage, une entree pour l'écriture du récit à l'école élémentaire" ("The Character, an Entree to Narrative Writing at the Elementary School Level") (Catherine Tauveron); "Production de textes en situation de groupe" ("Production of Texts in a Group Situation") (Anna Camps); and "L'apprentissage des capacités argumentatives" ("The Teaching of Argumentation Skills") (Joaquim Dolz). Individual articles contain references. (MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

Psychologie des discours et didactique des textes

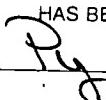
ED 412 734

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

 This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

- Minor changes have been made to
improve reproduction quality.
- Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND
DISSEMINATE THIS MATERIAL
HAS BEEN GRANTED BY

 Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

61

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

VALS
ASLA

Jean-Paul Bronckart (éd.)

Psychologie des discours et didactique des textes

61

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

3

VALS
ASLA

Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA)

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Abonnement personnel: Suisse sfr. 30.- étranger sfr. 35.-

Abonnement d'institution: Suisse sfr. 50.- étranger sfr. 55.-

Rédaction et administration: Gérard Merkt, Institut de linguistique, Université. Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel. Tél. 038/20.88.94, ccp 20-7427-1

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Sommaire

Jean-Paul Bronckart

- Une démarche de psychologie des discours;
quelques aspects introductifs 5

Itziar Plazaola Giger, Marie-Claude Rosat, Sandra Canelas

- Les procédés de prise en charge énonciative
dans trois genres de textes expositifs 11

Geneviève de Weck, Marie-Claude Rosat, Solange von Ins

- Effets du changement d'interlocuteur
sur l'organisation de dialogue 35

Deborah Hicks

- The Social Origins of Essayist Writing 61

Bernard Schneuwly, Marie-Claude Rosat

- "Ma chambre" ou: comment linéariser l'espace
Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits 83

Catherine Tauveron

- Le personnage, une entrée
pour l'écriture du récit à l'école élémentaire 101

Anna Camps

- Production de textes en situation de groupe 119

Joaquim Dolz

- L'apprentissage des capacités argumentatives 137

Comptes rendus

Erika Diehl

- Deutschunterricht in der Westschweiz
(Hanspeter von Flüe-Fleck) 171

| | |
|--|-----|
| <i>Laurent Gajo</i> Dictionnaire encyclopédique de pragmatique (Jacques Moeschler et Anne Reboul) | 177 |
| <i>Marinette Matthey</i> Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1928-1988) (Daniel Coste) | 181 |
| <i>Catherine Robinson</i> Créolisation et acquisition des langues (Daniel Véronique) | 185 |
| Liste des auteurs | 191 |

Une démarche de psychologie des discours; quelques aspects introductifs

J.-P. BRONCKART

«Peu à peu la psychologie prendra pratiquement la charge de notre science, parce qu'elle s'apercevra que la langue n'est pas seulement une de ses branches, mais l'ABC de sa propre activité.»

F. de Saussure, CLG (II): 38.3315

Cette déclaration est certes de la responsabilité de Saussure, mais sa mise en exergue de la présentation, dans une revue de linguistique, d'un recueil de travaux se réclamant de la psychologie des discours, pourrait paraître relever de la provocation, voire d'un impérialisme fort inconvenant. Nous n'avons, bien évidemment, aucune intention de cet ordre. Le discours (et/ou le texte) constitue en effet aujourd'hui une unité d'analyse parfaitement légitime pour divers courants de linguistique, de psychologie, de didactique et de quelques autres disciplines encore. Et nous admettrons en conséquence qu'il peut constituer une objet commun, ou encore un objet idéal pour des approches pluri- ou multi-disciplinaires. Si nous avons réexhumé cet énoncé mal connu, c'est surtout pour signaler que l'orientation qui sous-tend les travaux que nous allons introduire est celle d'une psychologie qui, comme le souhaitait Saussure, a pris la mesure du rôle décisif que joue l'activité langagière et sémiotique dans la construction, l'organisation et le contrôle du fonctionnement psychologique (il s'agit, plus précisément, de la psychologie *interactioniste sociale* inspirée de Vygotsky). Et une telle orientation conduit alors, tout naturellement, à aborder l'ensemble du mécanisme de la production discursive dans le cadre d'une conceptualisation unifiée, relevant de la psychologie.

Les travaux réalisés dans la perspective interactioniste peuvent être regroupés en trois catégories principales. Tout d'abord des études des caractéristiques structurales et fonctionnelles de textes produits par des locuteurs chevronnés. Ensuite, des travaux à caractère "acquisitionnel", centrés sur les conditions et les étapes de

l'appropriation, par l'enfant, des diverses capacités psycho-langagières que requiert toute production discursive maîtrisée. Enfin, des travaux réalisés en situation de classe, qui consistent à concevoir des démarches nouvelles d'enseignement de l'expression textuelle et à évaluer les effets de cet enseignement sur le niveau de maîtrise des élèves.

La contribution de Plazaola Giger & al., *Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs*, relève du premier type de travaux, et elle est plus spécifiquement articulée au cadre théorique qui a d'abord été esquissé dans *Le fonctionnement des discours* (1985), qui a fait ensuite l'objet de divers réaménagements, et dont les ingrédients majeurs sont actuellement les suivants.

Tout texte empirique constitue la trace matérielle d'une *action langagière*, c'est-à-dire d'une organisation séquentielle de conduites à la fois "située" dans un contexte socio-historique et "ascriptible" à une personne singulière ou agent. Et une première question de recherche a trait aux représentations des contextes d'action (et des "contenus" à verbaliser) qui sont disponibles chez les agents-producteurs. Tout agent producteur est par ailleurs exposé aux multiples *genres de textes* historiquement élaborés par la communauté verbale, genres de textes qui se caractérisent par la combinaison et l'intégration de ces formes d'organisations linguistiques, en nombre restreint, que constituent les *types de discours* (au sens où nous les avons définis dans *Le fonctionnement des discours*) et les *types de séquentialités*. (cf. Adam, 1992) Et la deuxième problématique est alors celle des différents processus de décision par lesquels un agent, dans les conditions d'action qui sont les siennes, adopte un modèle de genre et une composition spécifique de types de discours et de types de séquentialités. L'organisation interne du genre de texte adopté par l'agent requiert enfin la mise en œuvre d'un ensemble de mécanismes de *textualisation* (opérations de planification, de connexion, de cohésion, de prise en charge énonciative, etc.), ainsi que le choix d'unités linguistiques susceptibles de traduire une variante (ou une valeur) particulière de ces opérations générales, dans le cadre du genre de texte adopté. Une troisième problématique de recherche a trait alors aux conditions de fonctionnement et de "réalisation linguistique" de ces divers mécanismes de textualisation.

La recherche de Plazaola Giger & al. est clairement articulée à cette dernière problématique. Prenant appui sur l'analyse d'un corpus de

textes relevant de trois genres expositifs ("Encyclopédies", "Manuels" et "Articles de quotidiens"), les auteures procèdent d'abord à un ré-examen théorique du statut de certaines des opérations relatives à la prise en charge énonciative (expression des voix du *locuteur*, du *locuteur second* et de l'*énonciateur*), qui débouche sur une proposition de re-catégorisation. Elles analysent ensuite les différentes formes de "réalisation linguistique" de ces opérations, telles qu'elles apparaissent dans le corpus. Elles montrent enfin que la fréquence de mobilisation des sous-opérations de prise en charge énonciative varie clairement en fonction des conditions d'appropriété sociale de chacun des trois genres analysés.

Les contributions de Weck & al., de Hicks, et de Schneuwly & Rosat s'inscrivent dans la deuxième catégorie de travaux, et elles présentent donc les caractéristiques générales des recherches acquisitionnelles. On observera néanmoins que l'épistémologie interactioniste qui sous-tend ces trois études implique une récusation de la distinction communément posée entre apprentissage "naturel" (au sens de "hors contraintes sociales") et apprentissage "formel" ou "scolaire". Qu'il se déroule en famille, dans les contacts avec les pairs, ou encore à l'école, tout apprentissage de la langue est soumis à un ensemble précis et spécifique de contraintes sociales; il n'existe donc pas de situations d'acquisition plus "naturelles" que d'autres, que les chercheurs seraient censés privilégier. Les trois études présentées dans ce numéro se déroulent donc aussi bien dans des situations scolaires que dans des situations "expérimentales", et un de leurs objectifs est précisément de mesurer le rôle que jouent les variations de contexte social dans le développement des capacités discursives.

Dans *Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues*, de Weck & al. analysent la manière dont des enfants de 5 ans construisent des dialogues injonctifs et des dialogues de jeu symbolique, d'une part dans le cadre d'une interaction avec un autre enfant, d'autre part dans le cadre d'une interaction avec un adulte. Outre qu'ils fournissent une description fine des caractéristiques structurales des deux formes de dialogues construits par les enfants, les résultats mettent en évidence le caractère décisif des interventions d'*étayage* de l'adulte. Pour le dialogue injonctif, l'*étayage* permet notamment le passage d'une planification non linéaire à une planification linéaire; pour le dialogue de jeu symbolique, il permet

notamment l'élaboration d'une trame narrative plus complexe, explicitant le scénario du jeu.

Dans une perspective assez proche, Hicks démontre, dans son article *The Social Origins of Essayist Writing*, que certaines conditions d'enseignement sont susceptibles de favoriser le développement de capacités de production de proto-discours théoriques chez des enfants du premier degré de l'école primaire. L'auteure souligne notamment le rôle des aspects motivationnels, en ce qui concerne le contenu thématique, et elle met en évidence l'effet positif de la mise en place de véritables situations d'interaction, d'échange et de confrontation. Cette étude appuie une thèse plus générale, contestant la place prééminente, voire exclusive, des genres narratifs dans les démarches d'enseignement destinées aux jeunes enfants.

De facture plus classique, la recherche présentée par Schneuwly & Rosat dans "Ma chambre" ou *Comment linéariser l'espace*, compare les caractéristiques de descriptions (écrites) d'un espace familial ("ma chambre") par des enfants de 8, 10, 12 et 14 ans. Particulièrement centrée sur les opérations de planification et sur les conditions d'emploi des organisateurs spatiaux, l'analyse des auteurs fait apparaître une très claire progression. Alors qu'à 8 ans la plupart des textes se présentent comme de simples listes d'objets, de 10 à 12 ans se mettent en place des procédés locaux de structuration de l'information spatiale, mobilisant des sous-ensembles précis d'organisateurs; à 14 ans enfin, les textes commencent à être organisés sous la forme d'une véritable *superstructure*: le cadre énonciatif de la description est explicité, et les informations spatiales font l'objet d'une structuration à caractère global.

Les études présentées par Tauveron, Camps et Dolz relèvent de la troisième démarche, que nous qualifions de *didactique des textes* dans la mesure où, à la différence des précédentes, elle se caractérise par une intervention délibérée dans les *systèmes didactiques* (dans les pratiques d'enseignement en classe). Cette démarche implique d'abord une connaissance des conditions de fonctionnement actuelles du système didactique concerné: objectifs, programme, méthodologie, conditions concrètes de gestion de classe, niveau de formation des enseignants, etc. Sur cette base, les chercheurs formulent alors des propositions concrètes d'amélioration des procédures d'enseignement, dont ils évaluent l'efficacité au niveau du système didactique lui-même, dans les performances réalisées par les élèves.

Dans *Le personnage, une entrée pour l'écriture du récit à l'école élémentaire*, Tauveron présente les thèses centrales et quelques exemples concrets d'un vaste programme de recherche (Cf, 1995) tendant à re-dimensionner l'enseignement du récit autour du concept de "personnage". Très représentatif des options de la didactique contemporaine, ce programme se déploie en trois phases: - la création (par *transposition didactique délibérée*) d'un appareil conceptuel adapté aux élèves et aux enseignants; - l'identification des principaux problèmes d'écriture que rencontrent les élèves, débouchant sur une liste structurée d'objectifs d'enseignement; - la conception de séquences didactiques articulées à ces objectifs et destinées à être testées en situation de classe.

Les contributions de Camps et de Dolz sont plus spécifiquement centrées sur cette phase de conception et d'évaluation de séquences didactiques; en l'occurrence de séquences dévolues à l'enseignement de l'argumentation écrite chez des pré-adolescents.

Dans *Production de textes en situation de groupe*, Camps analyse d'abord en détail les caractéristiques requises de ces séquences: entre autres, la nécessaire inscription de la démarche dans une *pédagogie du projet*, suscitant chez l'élève une conscience claire des buts et des critères d'évaluation de l'activité; et encore, la nécessaire alternance, dans la phase de réalisation, de moments d'écriture collective, d'écriture individuelle, de lecture et d'exercices "techniques". L'auteure montre ensuite que l'observation du déroulement de la séquence d'une part donne accès aux processus effectivement mis en oeuvre par les apprenants, et permet d'autre part de mesurer les effets des différentes formes d'interaction entre élèves. En comparant deux variantes d'une même séquence (l'une centrée sur un travail "linguistique", l'autre centrée sur des débats thématiques), elle met enfin en évidence le rôle décisif de ce type de choix sur la qualité des textes produits par les élèves.

Dans *L'apprentissage des capacités argumentatives*, Dolz discute d'abord les raisons, théoriques et méthodologiques, qui d'une part militent en faveur d'un enseignement précoce de l'argumentation écrite, et qui d'autre part militent en faveur d'une systématisation de cet enseignement sous forme de séquences (dont il présente en détail les caractéristiques techniques). Il présente ensuite une recherche comparative de grande envergure, portant sur six classes de 6ème primaire. Une première comparaison porte sur les caractéristiques et les effets spécifiques d'une séquence dévolue à la maîtrise d'un genre

"judiciaire" (plaidoirie ou réquisitoire) et d'une séquence dévolue à la maîtrise d'un genre "délibératif" (rapport destiné à une prise de décision politique). Une seconde comparaison est établie entre les effets de ces séquences et les effets d'un enseignement "traditionnel". La très riche analyse des résultats proposée par l'auteur permet d'abord d'identifier les principales difficultés rencontrées par l'ensemble des élèves lors de la phase initiale d'enseignement; elle montre ensuite comment les *étagages* mis en oeuvre dans les séquences entraînent de réelles améliorations, ayant trait notamment à l'introduction de nouveaux arguments, au marquage de la connexion et à la modulation du point de vue du rédacteur en fonction des caractéristiques de la situation de production et de la position supposée du destinataire.

Références

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- BRONCKART, J.-P. & Al. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs

I. PLAZAOLA GIGER, M.-C. ROSAT et S. CANELAS TREVISI

Summary

The aim of the article is to show that the processes of enunciative undertaking, i.e. traces of a plural enunciative instance (consisting of a first locutor, of a second locutor and of an enunciator), are different in three genres of enunciative explanatory texts: the Manual, the Encyclopaedia, the daily Newspaper. The analysis points out a majority of undertaking processes, traces of the first locutor in the Manual and the Encyclopaedia, that is in the two genres which reformulate a referential scientific discourse. Whereas, the analysis reveals that in the daily Newspaper, a genre consisting of the overlapping of a variety of discourses having to do with current events, the trace processes of "other voices" (second locutor and enunciator) are slightly more numerous.

A. Prise en charge énonciative et hétérogénéité

L'ensemble des mécanismes linguistiques relatifs au positionnement du scripteur dans un texte relèvent du champ englobant de l'énonciation et de la notion plus restrictive de prise en charge énonciative. Rappelons brièvement que la notion d'énonciation reste imprégnée du postulat de l'unicité du sujet parlant à l'oeuvre en linguistique moderne (cf. Ducrot, 1984), mais que les procédés de prise en charge énonciative peuvent être envisagés comme les traces d'une instance énonciative plurielle conceptualisée par des travaux d'analyse littéraire et de linguistique pragmatique.

1. Subjectivité dans le langage et énonciation

Rompt avec une linguistique de la langue, Benveniste (1966) envisage le langage comme un instrument de communication, fondant la notion même de subjectivité. Non seulement tout individu se construit

par l'usage du langage, mais l'exercice de ce dernier suppose la capacité du locuteur à se poser comme sujet. Cette introduction du sujet dans le langage débouche sur une théorie de l'énonciation définie comme la «*mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation*» (Benveniste, 1974, p. 80). Tout locuteur énonce sa position par rapport à des interlocuteurs et au contexte spatio-temporel au travers d'indices spécifiques tels les marques de personne et les temps du verbe. Mais, selon une telle perspective, les énonciations se réalisent au travers de textes implicitement considérés comme homogènes. Actuellement, certains linguistes, cherchant à rendre compte de la complexité de l'hétérogénéité des textes, se tournent vers deux directions de recherche, l'une centrée sur l'étude d'une hétérogénéité énonciative (Bakhtine, 1978; Genette, 1972; Authier, 1982a; Ducrot, 1984), l'autre sur celle d'une hétérogénéité textuelle/discursive (Adam, 1992; Roulet, 1991). Nous nous limiterons à rapporter quelques travaux relatifs aux phénomènes d'hétérogénéité énonciative correspondant à une instance énonciative plurielle.

2. Le concept "bakhtinien" de polyphonie

L'intérêt actuel de la linguistique pour l'approche de l'hétérogénéité énonciative a sa source dans les travaux de Bakhtine (1978). Confronté à la complexité organisationnelle des textes littéraires qu'il étudie, cet auteur propose le concept de polyphonie: tout texte littéraire est un lieu d'intrication de divers discours, imprégnés de points de vue, d'idées générales, d'appréciations venus d'ailleurs, et portés par une instance énonciative plurielle. Bakhtine propose divers concepts susceptibles de dissocier les différentes voix responsables de cette polyphonie textuelle. L'instance multiple à l'origine des textes est ainsi décomposée en a) *locuteur*, entité sociale définie historiquement, b) *auteur*, responsable de la gestion textuelle, c) *narrateur* adoptant une perspective discursive particulière. Par ailleurs, l'intégration de "voix" autres est envisagée comme se réalisant principalement par l'introduction de personnages représentatifs de diverses visions du monde.

3. Des entités discursives multiples

De telles délimitations entre locuteur, auteur et narrateur sont reprises par tout un courant linguistique d'analyse littéraire (Genette, 1972) et plus spécifiquement d'analyse du roman. Comme nous le verrons ci-

dessous, elles sont retravaillées par Ducrot (1984) qui propose de les utiliser comme outils d'analyse de la polyphonie de tout discours.

Plus précisément, la notion empirique de sujet parlant est remplacée en linguistique par la conceptualisation d'entités discursives comme celles de *locuteur* et d'*énonciateur*. Plusieurs acceptations de ces termes sont proposées. Ainsi, Simonin (1984) pose une distinction entre *énonciateur*, paramètre intervenant dans la construction des valeurs référentielles, et *locuteur* défini comme support des opérations de modalisation. Armengaud (1984) propose le terme de *proférateur*, pour parler de l'émetteur physique d'un propos. Dans le cas du discours rapporté, elle distingue le *locuteur-relais* d'un *locuteur dédoublé*, comprenant une instance du premier locuteur capable par exemple de condamner expressément les propos rapportés. Ces quelques conceptions du locuteur et de l'énonciateur présentent l'intérêt de suggérer un certain nombre de critères distinctifs.

Ducrot reprend la définition de ces notions dans le cadre de propositions visant une théorie polyphonique de l'énonciation. Envisageant la polyphonie au travers de la conceptualisation de diverses instances énonciatives, responsables de l'émergence simultanée de diverses voix dans un discours, Ducrot (1984) distingue un sujet parlant empirique, qu'il oppose à deux entités discursives: le locuteur et les énonciateurs. Le *locuteur* est présenté comme le responsable de l'énoncé. C'est l'instance désignée par "je". Il peut être distinct de l'*auteur empirique* de l'énoncé, de son producteur. Cette distinction permet à Ducrot de rendre compte notamment des énoncés "historiques" de Benveniste, énoncés qui ne véhiculent ni marque explicite, ni indication implicite de première personne, et n'assignent donc à aucun locuteur la responsabilité de leur énonciation. Par contre, dans d'autres cas, à l'intérieur d'une énonciation attribuée à un locuteur premier, on peut trouver une énonciation attribuée à un *second locuteur*. Ce mécanisme permet de restituer tel quel un discours tenu ailleurs. C'est le cas notamment du discours rapporté direct (DRD).

Enfin, l'énonciateur, instance sans paroles, réfère aux voix, aux points de vue que le locuteur rapporte dans son texte: «*j'appelle énonciateurs ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis; s'ils "parlent", c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles*» (*ibid.*, p. 204).

4. L'hétérogénéité énonciative

Faisant pendant à la conceptualisation d'une instance énonciative plurIELLE, d'autres travaux mettent en évidence les mécanismes d'une hétérogénéité énonciative. L'*hétérogénéité énonciative montrée* est définie par Authier (1978) comme présentant les marques explicites de la mise à distance du locuteur par rapport à son discours, et comme l'expression de toute forme de renvoi d'un discours à un discours premier.

D'une part, l'hétérogénéité énonciative est présentée comme se manifestant sous diverses formes: elle ne se réduit pas aux discours direct, indirect et indirect libre, mais comprend des commentaires, des formules autonymiques etc. Dans une telle perspective, les phénomènes de citation d'un discours premier [Discours direct (DD); Discours indirect (DI); Discours indirect libre (DIL)] ne sont pas envisagés, comme dans la grammaire traditionnelle, sous l'angle de leur diversité morpho-syntaxique. Le DI et le DD sont considérés comme deux modes de *discours rapporté* (DR) irréductibles l'un à l'autre, supposant des modalités de rapports distincts entre le discours citant et le discours cité. Si le DI réfère à la situation énonciative support de l'ensemble du texte, dans le DD, on note deux plans énonciatifs séparés, rapportés à leurs situations énonciatives respectives. D'où deux fonctions distinctes du DD et du DI, la première de *citation*, la seconde de *traduction*. Mais citation ne signifie pas reprise objective, dans la mesure où l'effacement apparent de l'énonciateur, la mise à distance du discours d'autrui n'empêche pas une prise de position de la part de l'énonciateur. Le DI, rapportant une certaine version du discours cité, sorte de paraphrase, suppose une prise de position explicite sur le sens du discours premier (cf. la diversité des connotations des verbes du dire introductifs: laisser entendre, insinuer, faire comprendre).

Les *formules autonymiques* sont définies comme des fragments d'énoncés désignés par l'énonciateur comme ayant un statut distinct de celui du reste du texte. Il s'agit le plus souvent d'expressions entre guillemets: emprunts lexématiques à d'autres discours, techniques, régionaux, familiers. Ce sont des mots chargés de significations liées à d'autres contextes d'utilisation.

Les *commentaires* sont soit envisagés comme des segments d'un autre texte intégrés au texte de référence, caractérisés par l'absence d'un mécanisme de double énonciation intégrant discours premier et second, soit considérés comme faisant partie des énoncés métatextuels

marquant la prise de distance du locuteur à l'égard de son texte. Ces énoncés métatextuels sont définis comme explicitant les grandes articulations du texte, ou mentionnant le statut d'un segment textuel par rapport à l'ensemble du texte (Borillo, 1985).

D'autre part, diverses formes de renvoi à un discours premier sont mises en évidence selon les types de textes en jeu. Ainsi, Bakhtine oppose deux conceptions du discours indirect. Le DI à *position cognitive* (éthique, morale) apparaît dans des textes scientifiques, philosophiques, politiques, dans lesquels les opinions d'autrui sont exposées, mises en opposition, délimitées, et où ce qui prime est la restitution du contenu sémantique du discours premier. Dans le roman, le DI à *position subjective* restitue les tournures spécifiques du discours des personnages permettant leur mise en relief par un décalage dans la construction textuelle. Par ailleurs, Authier (1982b) comparant deux discours de reformulation d'un discours scientifique de référence, oppose l'explicitation de cette reformulation dans la vulgarisation scientifique à son caractère implicite dans le discours du manuel. Si la vulgarisation scientifique «*montre le discours scientifique en train de se dire, et se montre en train de le transmettre*», le discours des manuels gomme les modalités de réécriture du discours scientifique premier, soit «*les mécanismes d'énonciation dans l'anonymat d'un discours universel du vrai à la rationalité atemporelle et impersonnelle*» (*ibid.*, p. 45).

5. Problématique

Si la spécificité organisationnelle des textes narratifs et descriptifs a été largement explicitée (Adam, 1985; Adam et Petitjean 1989), la caractérisation des textes informatifs, argumentatifs et explicatifs (Combette et Tomassone, 1988; Boissinot, 1986; Plantin, 1990; Adam, 1992) constitue une problématique actuelle, nécessitant encore d'importants approfondissements. Ainsi, le présent travail s'insère dans le cadre d'une recherche plus large menée par l'équipe de Didactique des Langues de l'Université de Genève, recherche étudiant diverses caractéristiques de textes expositifs. Mentionnons tout particulièrement la mise en évidence par Besson (1993) de l'organisation composite de tels textes expositifs constitués d'une alternance de séquences argumentatives, informatives, explicatives, et semi-narratives. Notre propos vise l'étude d'une autre dimension de tels textes expositifs, soit l'analyse de la variété des procédés de prise en charge énonciative qui les traversent, selon les genres dont ils sont issus.

Plus précisément, en référence à un modèle psychologique du fonctionnement des discours (Bronckart & al. 1985; Bronckart, 1993), postulant que le contexte socio-matériel (lieu social, but, statut social de l'énonciateur et du destinataire) est un facteur fondamental de variation des genres de textes, ces derniers étant généralement constitués d'une alternance de séquences discursives relevant de différents types, nous faisons l'hypothèse que l'*instance énonciative plurielle* à la source de ces genres textuels, est révélatrice de la variété des positionnements du locuteur par rapport au référent, au destinataire, et aux énoncés qu'il rapporte, et qu'elle se matérialise au travers de divers procédés de prise en charge énonciative. Nous nous proposons de comparer ces procédés dans trois genres de textes expositifs produits dans des lieux de publication distincts: l'*Encyclopédie*, le *Manuel*, et le *Quotidien*.

B. Le corpus et le mode d'analyse adopté

1. La constitution du corpus

Les textes expositifs constitutifs du corpus de référence pour l'ensemble de la recherche présentent deux caractéristiques principales. D'une part, ils relèvent de trois genres textuels –Manuel (M), Encyclopédie (E), Quotidien (Q)– issus de trois lieux de publication distincts. Les Manuels concernent l'enseignement post-obligatoire ou supérieur, et le groupe "Encyclopédie" comprend non seulement des encyclopédies, mais des dictionnaires spécialisés et encyclopédiques. D'autre part, les textes du corpus traitent de deux rubriques thématiques "Animaux" et Economie¹. Dans le cadre du présent travail, 45 textes traitant du référentiel "Economie" ont été sélectionnés. Ces textes sont répartis en trois groupes de 15 textes, relevant chacun de l'un des trois genres.

En ce qui concerne l'analyse, les chapitres ou articles concernés ont été étudiés en entier (limite de longueur: 5000 mots). Tout énoncé ou groupe d'énoncés contenant la trace de procédés de prise en charge énonciative a été retenu; ces énoncés constituent les "extraits". Dans la plupart des cas, c'est le groupe verbal qui permet d'identifier un énoncé comme étant pertinent pour l'analyse. Il s'agit en général d'un

1 Le corpus a été établi en utilisant un système de sélection aléatoire (choix d'une page selon la table de nombres au hasard), dans des ouvrages postérieurs à 1970 (pour les Manuels et les Encyclopédies).

verbe du dire ou du penser, trace d'une activité réflexive sous-jacente, combiné à un groupe nominal ou à une unité pronominale (ON, NOUS, ILS) fonctionnant comme sujet. Parfois le verbe pivot de l'énoncé exprime le dire ou le penser de façon métaphorique. Sous verbe de dire ou d'opinion, on retrouve une variété de lexèmes qui vont du "dire", "affirmer", "concevoir" jusqu'aux verbes concernant des activités réalisées lors d'un calcul ou d'un raisonnement: "*On rangeait* parmi les personnes employées celles qui..." / "*on retranche* de la population disponible à la recherche d'un emploi les personnes" / "parmi les biens, *on compte* les biens durables"².

2. Les catégories d'analyse

Les énoncés sélectionnés sont répartis en trois catégories principales selon qu'ils sont la trace de l'une ou l'autre des instances énonciatives proposées par Ducrot: le locuteur premier, le locuteur second, l'énonciateur.

2.1. *Les énoncés traces du locuteur premier*

Le locuteur premier étant défini comme l'entité discursive abstraite responsable de tous les procédés de prise en charge sous-jacents au texte, nous distinguons trois stratégies textuelles révélatrices de la façon dont cette entité discursive s'inscrit dans un texte.

a) *L'exposition*

L'exposition est la stratégie la plus objectivante, le locuteur s'y présente comme un porte-parole neutre du domaine conceptuel évoqué, et restitue la façon de dire ou de penser habituelle dans le domaine de connaissances en question.

b) *Le commentaire*

Le commentaire est la stratégie la plus orientée idéologiquement, qui suggère de façon modalisée une interprétation du référent, ou problématise certains éléments du contenu en soulevant des questions. Le locuteur peut même présenter ses opinions personnelles, manipuler les

2 D'un point de vue quantitatif, le nombre d'extraits de chacune des catégories d'analyse est rapporté au nombre total d'extraits recensés par genre de texte.

éléments de contenu qu'il apporte, les comparant ou y rajoutant d'autres éléments.

c) *La planification*

La planification est la stratégie la plus interactive, puisqu'elle vise à orienter/guidier la compréhension du lecteur par le biais d'indications relatives à l'organisation globale du texte, à la disposition en parties, à la lecture de tableaux.

2.2. *Les énoncés traces de "voix autres"*

En tant qu'entité discursive responsable de la gestion de l'ensemble du texte, le locuteur premier peut y introduire des "*voix autres*", soit les interventions de deux autres entités discursives: le locuteur second, et les énonciateurs. Nous distinguons en conséquence les énoncés qui suivent.

a) *Les énoncés traces d'un locuteur second*

Ce sont des énoncés de discours rapporté direct (DRD) restituant les propos tenus ailleurs par un autre locuteur.

b) *Les énoncés traces d'un énonciateur*

Il s'agit d'énoncés reformulant des propos ou des conceptions tirés d'un discours premier. Dans l'ensemble, les énoncés retenus sont notamment constitués des unités linguistiques répertoriées par Authier (1982b) dans des textes hétérogènes: des marques de personne, des modalisateurs, des passifs, des verbes pronominaux, des interrogatives.

C. Résultats

La première partie de la présentation des résultats est centrée sur l'analyse des énoncés traces du locuteur premier; la seconde porte sur l'analyse des énoncés traces des "*voix autres*" (locuteur second, énonciateur).

I. Locuteur premier

1. L'exposition

Les énoncés expositifs présentent une conceptualisation qui se veut objective voire généralisante de certains éléments d'un champ référent-

tel. Ils évoquent des définitions, présentent les critères d'analyse en vigueur dans un domaine conceptuel, etc.. Ces énoncés sont fréquents dans l'Encyclopédie et le Manuel, où ils représentent le cinquième des extraits retenus pour chaque groupe de textes. Par contre, dans le Quotidien, ce type d'énoncés est quasi absent. On distingue 3 principales constructions de ces énoncés:

a) *Le verbe du dire ou d'opinion pivot de l'énoncé a pour sujet le pronom indéfini ON caractérisé par une valeur d'indétermination.* Dans ces énoncés, soit ON représente "n'importe qui", "tout le monde", "l'opinion universelle", soit il réfère à un ensemble peu déterminé d'individus agents des procès évoqués, par exemple les "spécialistes". Si, dans le premier cas, on peut supposer que ON inclut le locuteur premier, il peut arriver que, dans le second cas, le locuteur premier étant exclu de la composition interne du ON, ce pronom prenne une valeur de troisième personne, devienne l'équivalent de "ils", (Boutet, 1988), et réfère à un énonciateur.

- "Selon la nature du besoin, *on oppose* les besoins physiques et physiologiques d'une part, et les besoins psychiques et psychologiques d'autre part..." (E).
- "*On évoque* volontiers les variables conjoncturelles ou structurelles..." (M).
- "*On qualifie* le rapport épargne-revenu de propension moyenne à épargner..." (M).

Deux constructions d'énoncés empêchent toute identification claire d'une instance responsable de l'opinion ou de l'information véhiculée par l'énoncé, et garantissent la neutralité maximale de la restitution des faits. Ce sont les constructions suivantes:

b) *Un SN inanimé, recouvrant un aspect conceptuel de l'objet du discours (les notions, les règles...), est posé comme sujet du verbe de dire ou comme noyau d'une construction prépositionnelle.*

- "*Le principe des rendements décroissants (...) identifiait* comme limite de la croissance..." (E).
- "*La résolution du 5 décembre mentionne* la nécessité de coordonner les politiques ... (E).
- "*Parmi les prévisions relatives à l'avenir des formes d'organisation figure celle d'un rapprochement des 2 groupes de sociétés individuelles...*" (E).

c) *Des constructions passives tronquées ou l'emploi de verbes pronominaux.*

- "*Le caractère optimal des décisions... a été contesté...*" (E).
- "*Le décompte des chômeurs ...peut être interprété comme...*" (E).

- "La valeur ajoutée est définie comme la rémunération des facteurs de production simples..." (M).

2. Le commentaire

Le commentaire, au sens large du terme, recouvre d'une part des énoncés appréciatifs ou évaluatifs, et d'autre part des énoncés dont la dimension appréciative apparaît au travers de la formulation d'une question ou de la présentation d'une illustration, la première visant une remise en cause ou une mise à distance d'une partie antérieure du texte, et la seconde en visant la clarification. Les énoncés commentatifs sont relativement fréquents dans tous les textes. Ils représentent le 40% des extraits retenus pour chaque genre textuel.

a) *Les appréciations*

Ce sont les formes commentatives les plus fréquentes. Leur degré de commentativité est variable. Certaines consistent en une présentation modalisée d'une conception du référent. Nous en retenons les constructions les plus caractéristiques:

- *Une construction impersonnelle modalisée introductory d'un verbe du dire:*
 - "Encore convient-il de discerner dans les motivations celles qui sont collectives de celles qui sont individuelles ..." (E).
 - "Il faut remarquer que l'estimation de la valeur finale du produit national ne tient pas compte du travail ..." (M).
 - "Il n'est pas certain que ce choix soit le meilleur ..." (Q).
- *Les constructions avec ON + verbe du dire*, dont certaines contiennent une forme de modalisation (modalités d'énoncé, modalisateur "évidemment", verbes au conditionnel) ou certains organisateurs marquant un changement d'orientation idéologique des énoncés ("pourtant"). En général, ON représente l'opinion générale, tout en englobant producteur et destinataire.
 - "On pourrait ajouter qu'il ne peut y avoir de création autonome d'Ecu par le biais des opérations de crédit..." (E).
 - "On peut évidemment se demander à quelles conditions précises une partie des députés de droite accepteront de rétablir un impôt..." (Q).
 - "On a déjà souligné en effet que dans les systèmes capitalistes, les biens de production n'appartiennent pas à la collectivité..." (M).

D'autres appréciations portant sur une partie antérieure du texte, ont une fonction quasi méta-discursive. Commentant l'intérêt, la portée

d'un passage précédent, elles sont introduites par une reprise anaphorique (anaphore nominale). Cette sorte d'appréciation est peu fréquente dans les Quotidiens: "En fait, *les différentes classifications* (...) ne se *recouvrent pas parfaitement...*" (E).

b) *Les questions*

Certaines constructions interrogatives sont retenues du fait de leur fonction commentative, voire de problématisation. En effet, généralement situées à la fin d'un développement, elles impliquent une reformulation de ce segment antérieur que le locuteur interroge.

- "Si on suppose résolue l'organisation des différents services ou sections de l'entreprise (...), *comment déterminer* la norme d'activité de chaque section?" (E).
- "*Faut-il privilégier* la demande en soutenant le pouvoir d'achat des ménages?" (M).
- "*Faut-il dire* que toutes ces causes de supériorité font naître des rentes, des "rentes industrielles" sous la forme d'un supplément de revenu?" (M).
- "*Que penser* des perspectives notamment sous l'angle d'un possible changement de majorité?" (Q).

Les questions posées par le locuteur constituent des réflexions surgissant à la suite d'un segment expositif. Elles constituent ainsi des points d'évaluation, susceptibles de susciter une réorientation du texte. Leur fonction commentative est donc liée à la planification globale du texte. Ces constructions interrogatives apparaissent surtout dans les Quotidiens.

c) *Les illustrations*

Les exemples retenus ont un statut particulier. D'une part, comme tous les énoncés de type commentatif, ils interrompent l'exposition d'informations, et supposent un décrochement de la linéarité du texte. D'autre part, ce ne sont pas, pour la plupart, de simples chaînes nominales évoquant l'énumération des éléments d'une classe auparavant citée, mais plutôt des énoncés entiers illustratifs d'un phénomène précédemment exposé. Relativement succincts, les énoncés illustratifs apparaissent généralement à la fin d'un segment textuel.

Leur fonction commentative semble, comme celle des constructions interrogatives, liée à la planification textuelle. Les exemples sont plus nombreux dans les Manuels que dans les autres textes.

- "Supposons les terres classées par ordre de fertilité et appliquons à chacune une même dose de capital et de travail, c'est-à-dire un même coût de production..." (M).
- "Considérons le cas d'un ménage qui a disposé au cours d'une certaine année d'un revenu net égal à 40000F. Supposons que ses dépenses (...). Nous dirons que ce ménage a eu tendance à (...). Nous exprimerons cette constatation en termes plus savants en disant que ..." (M).

3. La planification

Les énoncés par lesquels le locuteur premier explicite la trame organisationnelle du texte, marque le plan du texte, apparaissent dans le Manuel (20% des extraits retenus) et dans l'Encyclopédie (10% des extraits retenus). Ils sont quasi absents du Quotidien. Fréquemment situés en début de texte, ces énoncés annoncent l'enchaînement des parties du texte qui vont suivre, mentionnant l'ordre d'apparition des principaux thèmes qui seront abordés en cours de texte. A l'intérieur du texte, d'autres énoncés présentent des tableaux ou d'autres éléments du paratexte et en précisent le rapport au texte.

- "Nous nous attacherons pour commencer à l'économie de marché..." (M).
- "Examinons ces relations tour à tour..." (E).
- "Le schéma donné ci-dessous explicite assez bien les principes..." (E).
- "Dès que nous cherchons à chiffrer l'offre globale, 3 possibilités nous sont données. Passons-les en revue et précisons ensuite les différences de mesure auxquelles se heurte tout recensement statistique de l'activité économique..." (M).

Enfin, un certain nombre d'énoncés, situés tout au long du texte, présentent un caractère fortement interactif puisqu'il s'agit de commentaires méta-discursifs, directement adressés au destinataire dans le but de lui faciliter la lecture du texte. On note des explicitations de choix effectués (notamment en ce qui concerne la terminologie, des annonces de difficultés, des erreurs d'interprétation à éviter, etc.). Toutes ces indications relatives à l'organisation du texte ne portent pas tant sur sa disposition matérielle en forme de plan, mais concernent plutôt les aspects de l'élaboration conceptuelle, voire argumentative sous-jacente. Le locuteur premier se justifie, s'explique ou prévient le destinataire quant à la façon de mieux comprendre le texte. Les énoncés à fonction de planification sont peu présents dans les textes des Quotidiens, mais relativement fréquents dans ceux des Manuels.

II. Les voix "autres"

Dans un second temps, étudions les phénomènes de polyphonie textuelle et distinguons les stratégies textuelles utilisées par le locuteur premier pour intégrer dans un texte des points de vue, des propos tenus par un locuteur second ou par un énonciateur.

1. La voix du locuteur second

Comme nous l'avons vu plus haut, les énoncés traces d'un locuteur second consistent en insertions dans un texte d'extraits repris tels quels d'un discours premier. Il s'agit donc d'un discours cité entre guillemets (DR). De tels extraits sont relativement peu fréquents dans l'Encyclopédie et le Manuel (1-5%); ils apparaissent davantage dans le Quotidien (13%). On constate, selon le genre textuel en jeu, une certaine variété dans le mode d'introduction de ces extraits par le locuteur premier. Si dans l'Encyclopédie, la "voix autre" est introduite de façon neutre, dans le Manuel et le Quotidien, le locuteur premier l'introduit souvent en la commentant, en divulguant sa propre position à l'égard des propos qu'il rapporte.

- "Raymond Barre résume l'argumentation traditionnelle en faveur de la concurrence pure et parfaite: "En conditions de concurrence complète, l'économie fonctionne..." (E).
- "C'est-à-dire "une adjonction majeure ou stock des connaissances humaines qui fournit un potentiel de croissance économique soutenu" ("Kuznets" 1973) ..." (E).
- "Selon J. Tinbergen: "la politique économique consiste en la manipulation délibérée d'un certain nombre de moyens déployés afin d'atteindre certaines fins..." (M).
- "Cela se trouve clairement exprimé dans la citation suivante: ..." (Hichs) (M).
- "J. Dubois, dans une analyse sociologique du profit, souligne une ambiguïté fondamentale: ..." (Q).
- "..." disait sur le même registre J. Rueff' (Q).

2. La voix de l'énonciateur

Les énoncés traces d'un énonciateur consistent en une reformulation d'extraits d'un discours premier, le plus souvent scientifique en ce qui concerne l'Encyclopédie et le Manuel, plutôt politique dans le Quotidien. L'insertion dans un texte de propos ou de conceptions tenus par un énonciateur autre est le mode d'intégration d'une voix autre

le plus fréquent. De tels procédés sont fréquents dans le Quotidien (38% des extraits retenus), mais moins nombreux dans l'Encyclopédie (21%) et le Manuel (15%). On distingue des énoncés à fonction strictement reformulative du discours premier, des énoncés commentant la reformulation, et enfin des procédés autonymiques.

a) *La reformulation*³

Le locuteur premier se limite à rapporter dans ses propres termes, c'est-à-dire à reformuler les extraits du discours premier qu'il mentionne. Les extraits de discours premier qu'il insère dans le texte sont l'expression d'une prise de position, de propos, de conceptions tenus par d'autres énonciateurs. Le degré de spécificité ou d'indétermination de l'énonciateur est variable. Il s'agit:

- *d'individus précis*, personnalités politiques ou scientifiques (le Nouveau Premier Ministre, Keynes, ...);
- *d'instances sociales clairement identifiables* (la Commission X, le Congrès Y, le Traité de Rome, ...) ou de *courants scientifiques précis* (les économistes classiques, l'Ecole keynésienne, ...);
- *de groupes sociaux indéterminés* (les économistes, les juristes, les Japonais, certains auteurs, etc.).

Divers verbes de dire ou d'opinion sont utilisés par le locuteur premier pour introduire cette voix autre, mentionnons notamment:

1. *les lexèmes du dire ou du penser*: distinguer, appeler, envisager, interpréter, dénoncer, refuser, combattre, prévoir, identifier, estimer, préconiser, reconnaître, annoncer, accréditer, déclarer, critiquer;
2. *les lexèmes imageés désignant le dire ou le penser*: trouver, ranger, être l'instigateur de, éléver des plaintes;
3. *les lexèmes exprimant l'émotion*: craindre, être tentant de, préférer, oublier.

Différentes constructions des énoncés introductifs de ces "voix autres" sont répertoriées.

- Soit l'énonciateur mentionné est le sujet du verbe du dire ou d'opinion:
 - "Adam Smith voyait dans la réalisation d'économies dues à une production à grande échelle une source importante d'augmentation de la prospérité nationale..." (E).

3 En référence à la distinction proposée par Peytard (1984), précisons qu'il s'agit bien de la reformulation interdiscursive/textuelle et non de la reformulation intradiscursive/textuelle.

- "Les économistes reconnaissent aujourd'hui que plusieurs facteurs différents agissent sur la croissance économique..." (M).
- "Eh bien, la SBS relève que les premières initiatives destinées à favoriser le dynamisme du monde financier parisien on été prises par le gouvernement socialiste!" (Q).
- Soit l'énonciateur est agent d'une construction passive ou intégrée à un syntagme prépositionnel, et le thème traité est mentionné sous forme de nominalisation.
- "La distinction opérée par K. Marx entre (...) rappelle en partie la précédente..." (E).
- "La présentation du bilan selon le Plan Comptable Général 1982 nécessite de reconstituer chaque terme des formules..." (E).

b) La reformulation commentée

Le locuteur premier commente les propos ou conceptions de l'énonciateur autre qu'il rapporte, et se situe par rapport à eux. Cette position commentative transparaît au travers de l'usage de modalités d'énoncés introducives d'un verbe du dire ou du penser, de certains lexèmes évaluatifs, ou de comparaisons. Elle est particulièrement fréquente dans le Quotidien où elle peut apparaître sous des formules imaginées.

- "Et certains barristes ne s'étaient pas gênés pour reprocher à Chirac et Balladur d'avoir supprimé en priorité un impôt politique acceptable" (Q).
- "Conséquente, la Société de Banques Suisses s'est d'ailleurs empressée de prendre position sur ce marché prometteur" (Q).

3. L'autonymie

Le locuteur premier insère des fragments d'énoncés tirés d'un discours premier, et signalés par une mise entre guillemets.

Soit, l'autonymie restitue de tels fragments d'énoncés de façon objective.

- "De ces hypothèses découlent 2 lois énoncées par Golsen, l'une appelée en-core "loi de stabilité des besoins" ..." (E).
- "..." "filière inversée" qui selon K. Galbraith, caractérise le capitalisme américain..." (E).
- "Le concept même de "politique de régulation globale" doit beaucoup à l'analyse keynésienne..." (M).

Soit l'autonymie signale que l'emploi d'une expression n'obéit pas à une désignation habituelle, mais constitue une métaphore ou un emprunt à un autre type de registre, et apporte quelques fois une nuance d'ironie. Ce procédé est particulièrement fréquent dans le Quotidien.

- "Dans les grands magasins de Tokyo, il existe désormais un rayon spécial: celui réservé aux produits en provenance des nouveaux pays industriels d'Asie, les "quatre dragons" ..." (Q).
- "Le nouveau venu sera plus léger et donc débarrassé du côté "spolieateur" que dénonçait le RPR..." (Q).

Tableau récapitulatif

| | Manuel | Encyclopédie | Quotidien |
|-------------------------|---------------|---------------------|------------------|
| Locuteur premier | | | |
| Exposition | 79 (22,1%) | 74 (22,6%) | 6 (2,4%) |
| Commentaire | 38 (38,6%) | 133 (40,4%) | 93 (37,5%) |
| Planification | 74 (20,7%) | 33 (10%) | 4 (1,6%) |
| Voix "autres" | | | |
| Locuteur second | 1 (0,2%) | 17 (5,3%) | 32 (13%) |
| Enonciateur | 57 (15,9%) | 70 (21,3%) | 96 (38,7%) |
| Autonymie | 8 (2,2%) | 2 (0,6%) | 17 (6,8%) |
| Totaux | | | |
| d'extraits | 357 | 329 | 248 |

N.B. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total d'extraits à l'intérieur de chaque genre de textes.

D. Synthèse

Les procédés de prise en charge énonciative traces d'une instance énonciative plurielle (composée d'un locuteur premier, d'un locuteur et d'un énonciateur seconds) diffèrent comme prévu dans les trois genres de textes expositifs, que sont le Manuel, l'Encyclopédie et le Quotidien. De façon schématique, on note une majorité de procédés de prise en charge énonciative, traces du *locuteur premier* dans le Manuel (81,4%) et l'Encyclopédie (73%), soit dans les deux genres reformulatifs d'un discours scientifique leur servant de référence, et visant ainsi une conceptualisation objective du référentiel. Par contre, dans le Quotidien, genre constitué de l'imbrication de divers discours d'actualité, les procédés traces de "*voix autres*" (58,5%) sont légèrement plus fréquents que les procédés traces du locuteur premier. Résumons pour chaque genre de texte, comment s'actualisent les diverses sous-catégo-

ries de procédés constitutives de ces deux catégories principales de procédés de prise en charge.

Dans le *Manuel*, les procédés de prise en charge, traces du locuteur premier, sont principalement des *commentaires appréciatifs*, relatifs à l'objet du discours, voire des énoncés *illustratifs*, les énoncés *expositifs* et relatifs à la *planification* globale du texte étant deux fois moins représentés. Les commentaires appréciatifs consistent principalement en des retours sur du déjà dit, et les illustrations contribuent à de meilleures explicitations. Les énoncés de planification annoncent le thème traité, le déroulement des étapes du texte ou dirigent l'interprétation du texte par le destinataire, anticipant d'éventuelles erreurs d'interprétation, l'orientant dans les méandres du texte. Les énoncés traces de "voix autres" (18,3%) sont tous reformulatifs d'un discours premier tenu par un *énonciateur*, qui est soit clairement identifiable (personnalité ou courant scientifique) ou plus indéterminé (un groupe social quelconque). De façon générale, on peut dire que le *Manuel* a une connotation très pédagogique, le locuteur premier spécialisé ayant pour but de former un destinataire en voie de spécialisation, cherchant à l'orienter dans l'évolution de ses raisonnements. Ce texte propose et impose une représentation du domaine de référence comme la seule représentation crédible. Il prétend être objectif par le fait de s'appuyer sur un discours scientifique officiel, dont il n'est qu'une reformulation vulgarisée. La fonction pédagogique du *Manuel* se manifeste par le fait que, fonctionnant comme un monde clos, traduisant des manières de penser ou de concevoir dans le domaine de connaissances étudié, sa dépendance à l'égard du discours scientifique de référence et sa visée pédagogique tendant à la simplification de la conceptualisation du contenu en font un *discours monologique, intégrant relativement peu de références extérieures*.

Dans l'*Encyclopédie*, les procédés de prise en charge, traces du locuteur premier, sont principalement des *commentaires*, suivis des énoncés *expositifs*, et enfin de quelques énoncés à fonction de *planification*. Comme dans le *Manuel*, sur un fond d'énoncés expositifs, par lesquels le locuteur premier présente de façon objective des propos ou des conceptions d'usage habituels dans un certain domaine de connaissances, se détachent de nombreux commentaires appréciatifs, par lesquels le locuteur premier manifeste une prise de distance à l'égard de son texte. Les procédés traces de "voix autres" (27,2%), plus fréquents que dans le *Manuel*, sont principalement des énoncés reformulatifs de discours tenus par un *énonciateur*. Comme dans le *Manuel*, ce dernier

est le plus souvent clairement identifiable, le 75% des énonciateurs évoqués étant désignés par des noms propres de personne, des institutions ou des courants scientifiques. La majorité des lexèmes verbaux expriment le dire ou le penser, ou sont des lexèmes imagés désignant une activité de l'ordre du dire ou du penser (75%). De façon générale, dans l'Encyclopédie, le locuteur premier s'adressant à un public large non spécialisé fait une synthèse des diverses acceptations actuelles du thème traité. S'il reformule comme dans le Manuel un discours scientifique de référence, il en restitue davantage la diversité des conceptions qui le traversent. D'où un bon nombre d'énoncés introductifs de "voix autres" mentionnant divers auteurs de référence, ou en rapportant les propos essentiels de façon condensée et vulgarisée. Le ton d'objectivité de l'Encyclopédie est renforcé par l'*exhaustivité des références rapportées*.

Dans le *Quotidien*, les procédés de prise en charge énonciative sont relativement différents des procédés relevés dans le Manuel et l'Encyclopédie. Ainsi, les énoncés véhiculés par le locuteur premier ne sont pour ainsi dire constitués que de *commentaires appréciatifs* (questions), les énoncés expositifs et à fonction de planification n'apparaissant quasi pas. Par contre, les énoncés majoritaires traces de "voix autres" sont variés. Si les énoncés traces d'un *énonciateur* sont les plus fréquents, des énoncés traces d'un *locuteur second* et des *formules autonymiques* apparaissent également, ces divers procédés s'enchâinant de façon alternée. Relevons que les reformulations d'énoncés tenus par un énonciateur et les citations d'un locuteur second sont souvent accompagnées de *commentaires appréciatifs*, au sens où le locuteur premier rapportant divers points de vue, les situe, les commente, les évalue, les interroge. Ainsi, les verbes introductifs du discours rapporté sont non seulement des lexèmes évoquant le dire ou le penser de façon imagée ou non, mais aussi des lexèmes exprimant l'émotion. L'instance discursive, énonciateur ou locuteur second, à la source du discours rapporté est le plus souvent un groupe nominal évoquant un groupe social (les spécialistes, les agents économiques, les entreprises, les investisseurs) ou un ON marqueur d'indétermination. La diversité des instances discursives (locuteur premier, locuteur et énonciateur seconds) auxquelles sont articulés les procédés de prise en charge énonciative est révélatrice de la variété des positionnements possibles d'un texte à l'égard des discours d'actualité qu'il rapporte, ceux-ci pouvant être tantôt pris comme référence, tantôt mis à distance, voire discrédités. Des genres étudiés, le *Quotidien* est le plus polyphonique. Le nombre important d'énoncés porteurs de "voix autres" n'y est pas,

comme dans l'Encyclopédie, garantie d'objectivité, mais plutôt la manifestation d'un discours *réflétant et mettant en contraste la diversité des idéologies*. Contrastant avec le ton objectif du Manuel et de l'Encyclopédie, le Quotidien est un discours empreint de subjectivité, de valeurs, d'opinions, qui peut tourner à la polémique, à l'argumentation.

En conclusion, si les genres littéraires polyphoniques représentent des espaces d'intersection de "voix" multiples, véhiculant des idéologies s'enchevêtrant, mises en scène au travers de diverses instances discursives, les trois genres de textes expositifs analysés sont caractérisés par une dimension polyphonique largement estompée. En effet, si la polyphonie des textes argumentatifs, supports de la contradiction, paraît plus évidente, celle des textes expositifs-informatifs relevant du Manuel et de l'Encyclopédie reste relativement discrète, toutes les interventions de "voix autres" étant en quelque sorte subordonnées à la conceptualisation du référentiel proposée par le locuteur premier. L'intégration de points de vue autres n'a pour objectif que le renforcement de cette "vision du monde", par sa mise en relation avec d'autres points de vue susceptibles de la valoriser, de l'étayer, d'en dégager les subtilités, la spécificité. Ces deux genres de textes expositifs-informatifs représentent donc des discours à polyphonie restreinte, dominés par le point de vue véhiculé par le locuteur premier. Seul le Quotidien semble traversé d'une mise en contraste de points de vue reflétant diverses idéologies. De telles remarques ne font que souligner l'intérêt potentiel de recherches ultérieures visant à cerner les procédés de prise en charge énonciative dans des genres de textes plus chargés de polémique.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1985). *Le texte narratif: précis d'analyse textuelle*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M., & PETITJEAN, A. (1989). *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- AR MENGAUD, F. (1984). Le locuteur en relation: vers un statut de co-énonciateurs, *DRLAV*, 30, 63-78.
- AUTHIER, J. (1978). Autour du Discours Rapporté, *DRLAV*, 17.

- AUTHIER-REVUZ, J. (1982a). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours, *DRLAV*, 26, 91-151.
- AUTHIER, J. (1982b). La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique, *Langue Française*, 53, 34-47.
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1966). De la subjectivité dans le langage. In: *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome 1.
- BESSON, M.-J. (1993). Les valeurs du présent dans le discours expositif, *Langue Française*, 97, 43-59.
- BOISSINOT, A. (1986). *Techniques du français. Lire, argumenter, rédiger*, Paris, Lacoste.
- BORILLO, A. (1985). Discours ou métadiscours, *DRLAV*, 32, 47-61.
- BOUTET, J. (1988). La concurrence de ON et I en français parlé, *LINX*, 18, 47-66.
- BRONCKART, J.-P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage, *Langue Française*, 97, 3-13.
- BRONCKART, J.-P. & Al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- COMBETTES, B. & TOMASSONE, R. (1988). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*, Paris, Seuil.
- PEYTARD, J. (1984). Problématiques de l'altération des discours: reformulation et transcodage, *Langue Française*, 64, 17-27.
- PLANTIN, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*, Paris, Kimé.
- ROULET, E. (1991). Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive, *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 117-130.
- SIMONIN, J. (1984). De la nécessité de distinguer énonciateur et locuteur dans une théorie énonciative, *DRLAV*, 30, 55-62.
- VIOLLET, C. (1988). Mais qui est ON? Etude linguistique des valeurs de ON dans un corpus oral, *LINX*, 18, 67-75.

ANNEXE: Ouvrages et articles sélectionnés pour le corpus

Manuels

- PRESSE BAC. Votre guide pour le Bac b. Questions de cours. Points de repère méthodologiques. Corrigés types. Ed: Hachette Education, Paris, 1987. Le rôle de l'Etat, p.15-20.
- ANALYSE ET POLITIQUE ECONOMIQUES. Béat Bürgenmeier. Ed: Economica, Paris, 1985. Chap. III: Observations empiriques de l'activité économique, p. 85-98.
- INTRODUCTION A L'ANALYSE ECONOMIQUE. Jean-Marie Chevalier. Manuel de première année de sciences économiques. Ed: La découverte, Paris, 1984. Chap.4: La mesure de l'activité économique: la conjoncture.
- ECONOMIE GENERALE. Pierre Daumard et André Jouncourt. Economie et Gestion. Sirey, 1re G. Ed: Sirey, Paris, 1984. Chap 11: la monnaie, p. 99-107.
- ELEMENTS D'ECONOMIE POLITIQUE. Jean Pierre et Michel Tirouflet. Ed: Armand Colin, Paris, 1983. Chap 11: Politique économique, p. 150-164.
- PRECIS D'INITIATION ECONOMIQUE. Tome I. Population, consommation, production, généralités. Ouvrage publié sous la direction de Jean Ibanès. Ed: Bordas, Paris, 1978. L'épargne des ménages, p. 207-219.
- ECONOMIE POLITIQUE. La monnaie, la répartition, les relations internationales. Henri Guiton. Ed: Dalloz, Paris, 1976. Chap II: La rente, p. 314-328.
- COMMENT FONCTIONNE L'ECONOMIE? Jacques Lecaillon. Ed: Le Centurion, Paris, 1974. Chap. 3: Les principes de l'économie de marché, p. 36-47.
- CLEFS POUR L'ECONOMIE POLITIQUE, Guy Devillebichot. Ed: Seghers, Paris, 1983. La connaissance des faits économiques isolés, p. 63-89.
- INITIATION AUX FAITS ECONOMIQUES ET SOCIAUX. Jean Anciant. Ed. Masson et Cie, Paris, 1972. Chap. 14: Le comportement économique du consommateur, p. 281-298.
- ECONOMIE POLITIQUE, Tome I. Henri Krier et Jacques Le Bourva. Ed: Armand Colin, Collection U, Paris, 1968. Chap III: Les économies industrielles, p. 61-69.
- LES MECANISMES DU SOUS-DEVELOPPEMENT. Initiation économique. Ed: Economie et humanisme, Les éditions ouvrières, Paris, 1967 Quatrième partie: L'impossible développement spontané, p. 155-165.
- ANALYSE ECONOMIQUE (Economics). Richard G. Lipsey et Peter O. Steiner. Ed: Cujas, Paris. Les théories de la croissance économique, p. 104-111.
- ECONOMIE GENERALE. Frédéric Poulon. Ed: Dunod, Paris. Chap 9: La dépense des ménages, p. 367-377.

INITIATION A L'ECONOMIE. Les concepts de base. Les techniques. Les grands économistes. J. Brémond et M-M Salort. Ed: Hatier. Chap 8: L'élasticité, une donnée essentielle, p. 260-266.

Encyclopédies

DICTIONNAIRE D'HISTOIRE ECONOMIQUE de 1800 à nos jours. Les grandes puissances. Les grands thèmes. Collec. J. Brémond, Ed: Hatier, Paris, 1987. Crises de la seconde industrialisation de 1880 à aujourd'hui, p. 103-110.

Idem. Protection sociale, p. 444-448.

LEXIQUE D'ECONOMIE. Sous la direction de Ahmed Silem. Ed: Dalloz. Paris, 1987. Besoin, p.65-67.

Idem. Impôt. p. 285-288.

DICTIONNAIRE DE GESTION FINANCIERE. Pierre Conso et als. Ed: Dunod, 3ème édition, Bordas, Paris, 1986. Echelle d'agios (ou balance d'intérêts), p. 187-191.

Idem. Fonds de roulement, p. 223-226.

DICTIONNAIRE ENCYCLOPEDIQUE ECONOMIQUE ET SOCIAL. Claude Alquier. Ed: Economica, Paris, 1985. Politique monétaire, p. 427-437.

Idem. Système Monétaire Européen. p. 539-543.

DICTIONNAIRE DES THEORIES ET MECANISMES ECONOMIQUES. J. Bremond et A. Geledan. Ed: Hatier, Paris, 1984. Concurrences, p. 59-65.

Idem. Productivité. p. 333-340.

ENCYCLOPEDIE ECONOMIQUE. D. Greenwald, Ed: Economica, Paris, 1984. Croissance économique, p. 206-211.

Idem. Emploi et chômage, p. 355-363.

LA COMPTABILITE. Dir. J. Sheid et J.C. Teston. Ed: Les Dictionnaires du Savoir Moderne. CEPL 1982. Actif, p.16-21.

Idem. Imputation rationnelle, p. 270-272.

Quotidiens

Le mouvement des idées. "Keynes resurgi" par M. Baslé, Le Monde du 31.05.88.

"Tous unis pour la formation" par A. Le, Le Monde du 25.05.88.

L'enquête. "Assurances: le partage de l'Europe", par F. Renard, Le Monde des Affaires du 21.05.88.

Economie. "Le Japon et les quatres dragons. Les prémisses d'une intégration économique en Asie", par P. Pons, Le Monde du 20.05.88.

Les chroniques de Paul Fabra, "Les cicatrices du franc lourd", Le Monde du 17.05.88.

- Economie. "Les matières premières peuvent-elles servir d'indicateur? La loi du marché, par P. Giraud, Le Monde du 17.05.88.
- "Le rétablissement de l'impôt sur les grandes fortunes. Eviter les graves inconvénients du système mis en place il y a sept ans pour la taxation du capital", par A. Vernholes, Le Monde du 14.05.88.
- Economie. Radioscopie. "Le grand dessein d'Angoulême", par F. Grosrichard, Le Monde du 10.05.88.
- L'enquête. "Bic: une multinationale de pointe", par D. Pourquery, Le Monde des affaires du 07.05.88.
- "Trente ans de coopération", par M. S., le Monde du 03.05.88.
- "L'innovation financière dans les pays en développement. Une nécessité à gérer", par C. de Boissieu. Le Monde du 03.05.88.
- Billet. "A qui profitent les OPA?", par E.I., Le Monde du 02.05.88.
- Economie. "Effritement dans le calme", par J. Wimetz, Le Courrier du 27.04.88.
- Economie. "Endiguer le chômage: nouveaux remèdes proposés en RFA. Retrouver le consensus social", par M.D., Le Courrier du 15.03.88.
- "Grande place financière de demain, selon la SBS. Un pari sur Paris" par R.G., La Suisse du 05.03.88.

Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues

G. de WECK, M.-C. ROSAT et S. von INS

Summary

Five-years-old children produced successively in interaction with a peer and an adult an injunctive dialogue and a dialogue recorded during a session of symbolic play. Data show that the different aims and roles of both partners in each situation influence children's capacities to assume their corresponding roles, and to manage the organization of the dialogues. The injunctive dialogue is made of thematic sequences; in the symbolic play situation, the dialogue comprises different types of sequences: negotiations (of participative frames, of the characters of the story and of the themes), accounts in dialogue and dialogues between the characters involved in the symbolic play. When two children interact, the dialogues are generally symmetrically co-constructed. However the adult facing the child tends to support him by organizing the dialogue thus helping him to better assume his role.

I. Introduction

Les enfants acquièrent le langage dans le cadre d'interactions sociales avec différents interlocuteurs aux capacités langagières souvent plus développées que les leurs. Les activités langagières finalisées qui se déroulent dans de telles interactions prennent la forme de dialogues. Ce principe, qui s'enracine dans les théories interactionistes en psychologie, à la suite notamment de Vygotsky (1934/1985) et de Bruner (1983), est à la base de nos travaux. Etant donné notre implication dans la formation de logopédistes, notre intérêt s'oriente bien sûr vers les difficultés d'acquisition du langage (dysphasie), mais aussi vers l'acquisition des capacités langagières, faisant suite aux travaux que nous avons effectués précédemment (de Weck, 1991). Par ailleurs, l'étude conjointe de l'acquisition dite "normale" et des troubles du développement permet de comprendre chaque domaine à la lumière de l'autre.

Dans ce sens, la recherche¹, dont il est question ici, vise d'une part à mieux comprendre comment les enfants acquièrent des capacités langagières diversifiées, efficaces et pertinentes par rapport aux diverses interactions sociales nécessitant l'utilisation du langage. D'autre part, nous étudions les capacités et les difficultés que certains rencontrent dans cette acquisition, pour mieux comprendre la nature même des troubles dysphasiques. Pour ces raisons, nous analysons les productions langagières d'enfants de 4 à 6 ans lorsqu'ils interagissent soit avec un enfant de leur âge, soit avec un adulte, dans le cadre de diverses activités langagières finalisées. Les productions recueillies prenant essentiellement une forme dialogique, nous sommes amenées à poser la question de la définition du dialogue. Partant de l'idée que le dialogue n'est pas une entité homogène, et qu'il varie en fonction de la valeur des paramètres définissant chaque situation de production, nous cherchons à mettre en évidence les différences relatives à la forme et à l'organisation des dialogues, en fonction d'une part des situations et d'autre part de la variation des interlocuteurs.

Ainsi, l'objectif de cet article est de suggérer des pistes de comparaison de l'organisation de deux dialogues, le premier injonctif, le second étant réalisé dans le cadre d'un jeu symbolique. Les exemples de dialogues qui illustreront notre propos sont construits par des locuteurs de 5 ans d'abord avec un interlocuteur-enfant puis avec un interlocuteur adulte. Il s'agit de mettre en évidence que les différences selon lesquelles les interlocuteurs adulte et enfant assument leur rôle dans chacune des deux situations ont un effet sur l'organisation d'ensemble de chacun des dialogues.

II. Des constituants des dialogues

Divers courants théoriques se fixant pour objet d'étude les dialogues en proposent la décomposition en constituants. Selon les auteurs, les critères contribuant à la délimitation de ces constituants varient. Retenons ici quelques constituants généralement évoqués pour rendre compte de l'organisation globale des dialogues, soit les notions de cadre participatif, de genres de dialogues, de séquences, de types textuels / discursifs.

1 Cette recherche est effectuée avec l'appui d'un subside du FNRS attribué à G. de Weck (crédit no. 11-36263.92).

1. Cadres participatifs

Selon Goffman (1981), spécialiste de l'ethnographie de la communication, les genres² oraux polygérés (débats, interviews) sont actualisés au sein de situations sociales ou *cadres participatifs* distincts. Ces derniers sont définis en fonction du lieu social (restaurant, magasin, lieu de consultation, ...) dans lequel se déroule l'interaction, du nombre de participants, de leurs statuts et de leurs rôles respectifs. Un cadre participatif définit les *places institutionnelles* respectives des participants à un dialogue. Il détermine des rapports égalitaires ou hiérarchisés entre eux. Différentes formes de hiérarchisation des rapports entre les participants sont possibles. Par exemple, l'enseignant endosse généralement une position haute face aux élèves. Par contre, dans des situations de consultation ou d'expérimentation, le responsable «*est en position haute dans la mesure où il mène l'interaction, oriente l'entretien et prend la plupart des initiatives, (dans le but) de susciter la parole d'autrui, auquel il laisse le soin de fournir l'essentiel de la matière conversationnelle et qu'il s'emploie à mettre en vedette*» (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 110). De même, dans les interactions entre enfants et adultes, les procédés d'étayage que l'adulte met en oeuvre témoignent bien d'un rapport hiérarchisé, mais ils ont pour fonction de susciter les prises de parole de l'enfant et non d'exhiber un rapport hiérarchique (cf. Hudelot, 1988, 1989).

Dans la plupart des situations sociales, les positions hautes/basses liées aux places sociales des participants au dialogue peuvent être négociées ou infléchies au cours du déroulement de l'interaction. Dans les situations hiérarchisées, il est possible d'inverser des inégalités imposées par les paramètres contextuels, et dans des situations égali-taires, de constituer des inégalités inexistantes au départ.

2. Genres de dialogues

De tels cadres participatifs donnent lieu à des genres de dialogues organisés de façon spécifique. Tout genre correspond à une forme fixe du cadre participatif. Ainsi, sont distingués principalement la conver-

2 Selon Beacco (1991), les genres correspondent à des pratiques langagières socio-culturelles; dotés de traits d'organisation conventionnels et traditionnellement reconnus, ils constituent une source de connaissance irremplaçable des routines communicatives d'une société. Nous substituons la notion de genres à celle de types d'interactions proposée par Goffman (1981) et par Vion (1992), dans le but de souligner les aspects conventionnalisés, ritualisés, et délimités des interactions en jeu.

sation informelle, et des genres plus conventionnalisés (débat, interview, etc.). Mais un cadre participatif n'est ni fixe, ni étanche; il peut faire l'objet de transformations aboutissant au passage d'un genre à l'autre (par exemple, au cours d'une consultation médicale, un changement d'interaction peut provoquer le passage d'une interview à une conversation). Un locuteur peut aussi être amené à endosser simultanément des rôles participatifs relatifs à des cadres différents (cf. l'exemple célèbre d'une pédiatre utilisant le langage modulé avec un enfant, menant une conversation avec la mère, et simultanément donnant des explications pour des étudiants).

3. Des séquences dialoguées

Tout genre de dialogue articulé à un cadre participatif précis peut être composé de divers modules ou séquences, correspondant à des moments de l'interaction. La plupart des genres se décomposent en trois séquences: la première d'ouverture, la seconde constituant le centre de l'interaction, et la troisième de clôture. La *séquence d'ouverture* est constituée d'échanges visant à favoriser l'interaction (rituels de salutations, manifestations d'intérêt), et comporte des négociations explicites ou non en ce qui concerne les identités des interlocuteurs, la relation, le but de l'interaction. La *séquence de clôture* suppose une négociation coopérative de la fin de l'interaction (excuses, remerciements, bilan positif). Enfin, peuvent apparaître des *séquences latérales* consistant en une sorte de parenthèse, de négociation secondaire.

Ces séquences ont été définies sur la base de critères divers. Ainsi, Kerbrat-Orecchioni (1990) et Vion (1992) définissent une *séquence thématique* comme consistant en un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique. Bange (1992) définit une *séquence pragmatique* correspondant aux diverses phases d'une activité ou script (exemple: dans une librairie, se renseigner, acheter, commander). Enfin, des travaux de linguistique textuelle (Adam, 1992) et de psychologie du discours (Bronckart, 1993), centrés principalement sur l'étude des genres de textes écrits du français contemporain, considèrent également que les genres oraux monogérés ou polygérés sont constitués d'alternances / enchâssements de séquences.

D'une part, dans une perspective interne, Adam distingue une *séquence dialogale* des séquentialités monologales (narrative, descriptive, argumentative, explicative). Comme tout type de séquentialité, la séquence dialogale serait dotée d'un mode de planification, et de traits

linguistiques spécifiques. Cependant, Adam précise avec prudence que généralement la séquence dialogale est considérée comme «*un mode de composition en apparence moins structuré que les quatre autres*» (1992, p. 145). Se référant aux travaux relatifs au dialogue mentionnés ci-dessus, il se limite à définir un texte dialogal comme une structure hiérarchisée de séquences, les unes phatiques d'ouverture et de clôture, les autres transactionnelles constituant le corps de l'interaction. Enfin, l'auteur précise que toute séquence dialogale peut comporter des séquences monologales narratives, descriptives, explicatives, argumentatives.

D'autre part, dans une perspective externe, Bronckart (1993) considère que les genres de textes supposent l'actualisation de *séquences discursives* relevant de types distincts (narratif, argumentatif, explicatif,...)³. Par opposition à certains types monogérés écrits (narration, texte scientifique), les dialogues sont généralement *impliqués* par rapport à la situation de production, au sens où ils y font référence. Ce statut d'implication plus ou moins prononcé se manifeste notamment par la présence au niveau de la surface des textes d'unités déictiques. Aucune des séquentialités discursives n'est considérée comme typiquement orale ou écrite, chacune étant susceptible de se réaliser suivant le contexte dans lequel elle s'inscrit sous la forme d'une matérialisation orale ou écrite, l'usage privilégiant le recours à certaines séquences discursives à l'oral (argumentative), et à d'autres séquences à l'écrit (narrative). En référence à un tel modèle, nous ferons l'hypothèse que l'ensemble des genres oraux (mono/polygérés) sont composites, et qu'ils présentent des variantes selon les types de séquences discursives qui les composent. On distinguera ainsi des dialogues relevant plutôt du narratif ou de l'expositif (argumentatif, explicatif, informatif), ou les combinant.

Pour nos analyses, nous proposons de retenir deux distinctions. Il s'agit de différencier des *genres de dialogues* articulés à des *cadres participatifs* et des *séquences* définies en fonction de critères hétérogènes (thématiques, pragmatiques, relevant d'un type discursif).

III. Les dialogues dans le développement du langage

Vu la complexité des dialogues menés par des locuteurs compétents,

3 Vu les délimitations floues de la notion de genres, le modèle du fonctionnement du discours lui substitue la notion de types discursifs caractérisables par des critères linguistiques plus précis.

on est en droit de faire l'hypothèse que l'appropriation des capacités à dialoguer par de jeunes enfants implique une multitude d'aspects. Nous présentons deux catégories de travaux. Les premiers traitent du développement des diverses aptitudes nécessaires à la production de dialogues. Les seconds abordent la notion d'*étagage* qui constitue un approfondissement de la notion vygotskienne de *zone proximale de développement*. L'étagage rend compte du rôle des adultes, ou de manière générale des locuteurs compétents, qui encadrent et guident les enfants dans l'élaboration d'activités langagières qu'ils ne pourraient réaliser seuls.

1. Les capacités dialogales

De nombreux auteurs mettent en évidence que les enfants développent peu à peu des capacités à respecter les tours de parole, à résoudre des ambiguïtés (Brinton, Fujiki, Loeb & Winkler, 1986) ou des pannes conversationnelles, à produire des actes de langage (Bernicot, 1992) et des inférences, à planifier leur participation à des discours polygérés. Les enfants parviennent aussi progressivement à choisir les genres de dialogues adaptés à la diversité des situations d'interaction. Nous présentons trois directions de travaux qui illustrent les tendances qui viennent d'être citées.

- a) Tout d'abord, concernant la détection des *ambiguïtés* signalées notamment par des *demandes de clarification*, les auteurs s'accordent à dire qu'elle apparaît assez tardivement et qu'elle évolue jusque vers 8 à 12 ans selon les situations. Par exemple, dans une situation de communication référentielle, on relève des difficultés à:
 - comparer des éléments du référent (Asher, 1976);
 - formuler des demandes de clarification et à les insérer dans le flux conversationnel (Patterson & Massad, 1980; Robinson & Robinson, 1978);
 - anticiper les conséquences produites par l'ambiguïté, c'est-à-dire un éventuel échec de la communication (Robinson, 1981).

Quant à la capacité de répondre aux demandes de clarification, Brinton, Fujiki, Loeb et Winkler (1986), par exemple, montrent dans le cadre d'un dispositif expérimental contraignant que les enfants de 3 ans ne maîtrisent pas encore l'éventail des réponses possibles. Ils produisent des réponses-répétitions, révisant peu fréquemment leur intervention précédente. Ils fournissent rarement des informations supplémentaires ou des réponses qui demandent des capacités métacom-

municatives (comme redéfinir un terme par exemple). Au cours du développement, les réponses se diversifient. Ce n'est que tardivement que les enfants semblent pouvoir identifier la source du malentendu et mieux s'adapter aux besoins de l'interlocuteur.

b) Du point de vue des *capacités de planification*, entendues au sens large de capacité à organiser un dialogue en fonction des situations d'interaction et/ou des interventions des autres interlocuteurs, relevons deux éléments. D'une part, les dialogues peuvent être planifiés du point de vue *thématische*. Ainsi, McTear (1985), dans le cadre d'une étude longitudinale, met en évidence qu'un tournant important dans la structuration du dialogue apparaît au moment où les enfants deviennent capables d'élaborer un tour de parole contenant plusieurs interventions (une intervention-réponse au tour de parole précédent et une intervention initiatrice d'un nouveau tour). Une telle structure d'échange permet d'éviter des dialogues avec de fréquents changements de thèmes très vite épuisés, comme on le constate dans les dialogues avec de jeunes enfants.

Par ailleurs, François (1993) met en évidence que les enfants de 5-6 ans, dans le cadre d'un dialogue dont le but est la construction d'une histoire à plusieurs, produisent des enchaînements de thèmes qui leur sont propres: par association (par exemple attribuer de nouvelles actions au héros de l'histoire), ou par introduction d'un thème inattendu, le nouveau thème faisant référence à un autre monde (fictif par rapport à réel par exemple) ou à un autre type de discours, etc.

D'autre part, les dialogues peuvent progressivement être aussi structurés en fonction de scripts ou du schéma narratif. Une telle organisation dépend des représentations que les enfants se font du terme "histoire". Citons à ce propos l'étude d'Espéret (1990). Cet auteur demande à des enfants de 4 à 12 ans de juger des productions verbales en termes d'"histoire" ou de "non histoire". Pour les plus jeunes, une production constitue une histoire dès qu'il y a un être animé et une continuité thématique; plus tard, un événement qui rompt le déroulement normal de l'action est exigé; et au terme de l'évolution, l'événement perturbateur doit aboutir à une solution quelconque. Ces éléments réfèrent au schéma narratif qui peut être sous-jacent à certains dialogues de jeu symbolique. Ceux-ci peuvent également être planifiés en référence à des scripts, dont on a aussi pu mettre en évidence l'évolution dans le cadre de récits d'expériences personnelles (Applebee, 1978; Fayol, 1987).

c) Enfin, la comparaison de dialogues entre enfants et entre enfant et adulte, placés dans une même situation, fait apparaître des différences dans le mode de participation des partenaires. Hudelot (1988), par exemple, dans une activité de narration co-construite, montre que les enfants se réfèrent à des mondes discursifs variés (monde réel, fictif, lointain, proche, etc.), alors que l'adulte a tendance à maintenir une thématique constante dans un monde homogène. L'introduction de thèmes se fait de façon explicite chez les adultes, et de façon implicite chez les enfants. L'adulte pose des questions par rapport aux différentes catégories (processus, espace, relation, etc.), alors que les enfants les abordent sans les expliciter. Les changements de type de discours sont plus fréquents dans les dialogues entre enfants et sont liés au changement de contenu, alors que l'adulte tente de maintenir un seul type de discours. Cette caractéristique de l'adulte en interaction avec des enfants contraste avec les discours plutôt hétérogènes qu'il produit lorsqu'il interagit avec d'autres adultes. Par ailleurs, Hupet et Chantraine (1992) ont étudié longitudinalement des enfants dialoguant avec leur mère dans une situation de jeu libre. Ils mettent en évidence que, dès 2;4 ans, plus d'un quart des initiations sont attribuables à l'enfant, plus de la moitié étant des initiations indépendantes, c'est-à-dire non provoquées par les interventions de la mère. Dès 3;3 ans, mère et enfant initient des échanges de façon quasi équivalente. L'asymétrie entre interventions contraignantes (exigeant une réponse), plus nombreuses de la part de la mère que de l'enfant, et non contraignantes, apparaît encore à l'âge de 6 ans. Toutefois, ils montrent que ces interventions contraignantes sont très dépendantes du contexte.

2. Modalités d'étyage

Pour Bruner (1983) et Vygotsky (1934/1985), il est impossible de concevoir le développement humain autrement que comme issu d'un processus d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. La mère assiste son enfant dans la constitution de savoir-faire lors des situations de routines ("formats"). La "compétence prêtée" par la mère à l'enfant permet le maintien de l'interaction ainsi que la possibilité pour l'enfant d'imiter puis de s'approprier de nouveaux savoir-faire. Ces interactions se font sans qu'il y ait une intention d'enseigner chez la mère; par contre, elles reposent sur des conventions culturelles et doivent respecter certaines conditions pour favoriser un voyage dans la zone proximale de

développement. Cette notion dépasse largement le développement des capacités langagières, tout en étant particulièrement pertinente pour ce domaine, de sorte que de nombreux auteurs ont cherché à caractériser les modes d'étayage des adultes dans le cadre d'activités langagières en étudiant des dyades mère-enfant (voir Winnykamen, 1990, pour une synthèse).

Ainsi, François (1993), distingue diverses sortes d'étayage selon:

1. le moment de l'intervention de l'adulte;
2. le type de prise en compte du discours de l'enfant - certains adultes enferment l'enfant dans leur propre discours, d'autres se tiennent dans une position plus réservée;
3. les diverses modalités linguistiques de l'interaction: a) questions / réponses, ordres, interdits; b) l'adulte dit quelque chose à la place de l'enfant ou ébauche la réponse que l'enfant aurait dû donner; c) le métalinguistique: approbation, correction, reformulation; d) les effets sur le discours de l'enfant;
4. le déroulement du discours: a) les thématiques abordées; b) les changements de rôle entre les intervenants.

Ces divers critères l'amènent à distinguer plusieurs sortes d'étayage de la part de mères dialoguant avec leur enfant. Rapportons succinctement les distinctions entre: a) un étayage insistant où l'enfant est submergé par de multiples questions visant à l'origine à le faire parler; b) un mode conversationnel où les places étant considérées comme équivalentes, les deux interlocuteurs peuvent alternativement prendre l'initiative; c) l'étayage par répétition réduisant l'enfant à s'inscrire dans la continuité de ce qui vient d'être dit; d) le codage contrasté ou contre-étayage: les questions de la mère ne constituent pas le cadre de l'échange, les interventions de la mère et de l'enfant fonctionnant de façon dissociée. Dans ces conduites d'étayage inadaptées, l'adulte et l'enfant fonctionnent donc non pas de manière complémentaire mais en parallèle. Aimard (1981) énumère des attitudes négatives responsables de ces difficultés d'ajustements réciproques; elle donne des exemples tels que ne pas s'écouter mutuellement, corriger incessamment l'enfant ou lui faire répéter les formes correctes, répondre à sa place, lui poser beaucoup de questions, de plus fermées.

Par ailleurs, François (op. cit.) propose de distinguer dans toute prise de parole deux niveaux sur lesquels portent les modalités d'étayage: sa justesse pragmatico-sémantique d'une part, et sa correction formelle d'autre part. Nous nous demandons si on ne pourrait pas considérer un troisième niveau qui serait celui de la gestion de la pla-

nification du discours. L'adulte intervient donc à l'un ou l'autre de ces niveaux, sans forcément en avoir toujours conscience, en relation avec les aspects évoqués précédemment. De fait, il constitue par sa seule présence un cadre pour l'enfant; il lui fournit un feed-back correcteur composé notamment d'expansions grammaticales et d'extensions sémantiques. Les répétitions sont souvent très nombreuses; elles offrent la possibilité à l'enfant de prendre son temps, de repérer et d'intégrer de nouvelles structures d'énoncés ou de discours.

Quant aux effets de ces diverses modalités d'étayage, ils sont plus ou moins positifs. Ils varient suivant les situations d'énonciation. Bien qu'on puisse observer des effets manifestes de l'étayage sur les capacités des enfants à participer à des dialogues (comme par exemple des questions fermées qui ne permettent à l'enfant de produire qu'un accusé de réception, ou la reprise immédiate des modèles fournis par l'adulte), de tels effets doivent bien souvent être évalués à long terme.

Du point de vue du développement des capacités langagières, il nous paraît utile de souligner le rôle progressivement accordé aux capacités relatives à la gestion des discours produits dans le cadre d'interaction. Dans ce sens, la mise en évidence de diverses modalités d'étayage de la part des adultes est tout à fait pertinente par rapport à notre propos. Nous chercherons à observer l'interaction entre les capacités de l'enfant et ces modalités diverses en fonction des conditions de production.

IV. Démarche expérimentale

L'expérimentation vise la comparaison, dans quatre conditions de production, des capacités langagières de deux groupes d'enfants de 4 à 6 ans, les uns ayant des troubles du développement du langage, les autres non. Ainsi, le protocole expérimental comprend quatre situations de communication, qui doivent aboutir à des productions discursives orales variées, certaines dialogiques, d'autres davantage monologiques, caractérisées notamment par leur organisation et l'emploi d'unités linguistiques spécifiques. Il s'agit d'un dialogue injonctif, d'un dialogue dans le cadre d'un jeu symbolique, d'un récit d'expériences personnelles et d'un conte⁴.

Nous ne présentons ici que les situations de dialogue injonctif et de jeu symbolique. Au cours de l'expérimentation, le locuteur-enfant

4 Pour une présentation plus détaillée de l'ensemble de la recherche, voir de Weck (1993).

construit successivement les dialogues injonctif et de jeu symbolique avec un interlocuteur-enfant, puis la même démarche a lieu avec un interlocuteur-adulte. Les locuteurs sont des enfants de 5 ans sans troubles du langage. Décrivons succinctement les caractéristiques des deux conditions de production.

1. Situation 1: le dialogue injonctif

La situation 1 se déroule en deux temps. Elle comprend une phase de préparation au cours de laquelle le futur locuteur apprend à construire le dispositif, et une phase de production discursive. En début de *phase de préparation*, la consigne suivante est proposée par l'expérimentatrice au seul futur locuteur:

"Aujourd'hui, je vais te demander d'indiquer à Y comment construire une poupée avec les formes géométriques qui sont sur la table. Pour que tu saches bien comment construire la poupée, tu vas essayer de la construire maintenant. Si tu ne réussis pas, je te montrerai comment faire".

Une fois la construction du dispositif achevée, suit la *phase de production langagière*. Locuteur et interlocuteur sont disposés en coin, de chacun des deux côtés d'une table. Le locuteur est situé à une certaine distance du matériel et ne peut le manipuler. Une poupée-modèle est à côté de lui, cachée de façon à ce que l'interlocuteur ne la voie pas. L'interlocuteur, qui ne connaît pas le dispositif, a le matériel devant lui, et doit construire la poupée en fonction des indications du locuteur. L'expérimentatrice adresse la consigne suivante à l'interlocuteur:

*"X a appris à construire une poupée et il va t'indiquer comment il faut faire pour en construire une. Il va t'indiquer tout ce que tu dois faire. Si tu ne comprends pas, tu peux lui poser des questions. S'il n'est pas d'accord avec ce que tu fais, il te le dira, et te demandera de recommencer"*⁵.

Puis l'expérimentatrice reformule, pour le locuteur, la consigne de production discursive, tout en la précisant:

"Maintenant, tu vas indiquer à Y comment construire la poupée. Tu lui indiques quelles pièces il doit prendre et comment il doit les mettre ensemble. S'il ne comprend pas, il te pose des questions. Si tu n'es pas d'accord avec ce qu'il fait, tu le lui dis. Voilà, je te laisse commencer".

2. Situation 2: le dialogue dans le jeu symbolique

En situation 2, locuteur et interlocuteur sont assis par terre sur une toile représentant l'espace environnant une ferme. Ils sont disposés en

5 Pour l'interlocuteur-adulte, la consigne est identique, mais formulée avec un "vous" de politesse.

face à face, de chaque côté de la ferme. Un matériel divers (personnages, animaux, véhicules, barrières, etc.) est à leur disposition. La consigne suivante leur est proposée:

"Vous avez là une ferme avec des personnages, des animaux, et toutes sortes de choses. Je vous demande de jouer ensemble à la ferme. Pour commencer, je vous demande de choisir chacun les personnages et les animaux avec lesquels vous allez jouer. Vous vous mettez d'accord sur ce que chacun prend. Ensuite, vous pouvez commencer à jouer, en inventant une histoire qui se passe à la ferme. Vous faites par exemple comme si vous étiez le fermier, ou un enfant, ou une vache. Voilà, vous pouvez commencer".

A l'interlocutrice-adulte, l'expérimentatrice demande une centration toute particulière sur les moments de choix des éléments du matériel, de définition des rôles joués par les personnages ou animaux respectivement choisis par le locuteur et l'interlocuteur, voire sur l'anticipation des événements constitutifs de la scène à jouer.

3. Comparaison des deux situations

Une analyse préalable des conditions de production en fonction de paramètres pertinents, tels que le but de l'activité langagière, les rôles respectifs du locuteur et de l'interlocuteur et la nature du référent⁶, montre que les deux situations diffèrent l'une de l'autre.

- Le *but*: en sit. 1, il s'agit de faire agir l'interlocuteur, et en sit. 2 de se distraire avec lui.
- Les *rôles* des locuteur/interlocuteur: en sit. 1, ils sont asymétriques; le rôle du locuteur est d'indiquer comment faire, celui de l'interlocuteur d'agir; en sit. 2, les rôles sont symétriques et même équivalents, il s'agit de participer au dialogue nécessaire à l'activité de jeu symbolique.
- Le *référent*: il s'agit de l'activité de construction de la poupée en sit. 1, et des activités jouées à la ferme en sit. 2.

Ces deux situations déterminent la production de deux dialogues distincts. En sit. 1, il s'agit d'un dialogue injonctif (Rosat, 1989). En sit. 2, il s'agit d'un dialogue de jeu symbolique⁷. Chacune de ces deux situations de dialogue peut elle-même être décomposée en deux situations selon que l'interlocuteur est un enfant ou un adulte.

6 Pour une présentation détaillée du mode d'analyse des conditions de production, voir Bronckart et coll. (1985) et de Weck (1991).

7 Relevons que si la notion de dialogue injonctif réfère à un type discursif, la notion de dialogue dans le jeu symbolique réfère à l'activité ludique qu'il accompagne. Les types discursifs constitutifs du dialogue de jeu symbolique seront à dégager au cours de la recherche.

L'interlocuteur-enfant est un pair, soit un élève du même degré scolaire (école enfantine). L'interlocutrice-adulte est une expérimentatrice ou une logopédiste, donc une spécialiste du langage, entretenant avec l'enfant-locuteur un rapport institutionnel hiérarchisé, tout en cherchant à favoriser les interventions langagières de celui-ci.

4. Hypothèses

Combinant les apports des travaux mentionnés, nous ferons les deux hypothèses complémentaires suivantes.

- 1) Les différences de buts et de rôles des locuteur et interlocuteur en sit. 1 et 2 ont un effet d'une part sur la capacité des enfants à endosser ou non leurs rôles respectifs, et d'autre part sur l'organisation séquentielle de chaque dialogue. Plus précisément, en sit. 1, les rôles du locuteur et de l'interlocuteur se limitant à parcourir les diverses étapes constitutives de l'activité de construction, le dialogue devrait être composé de séquences injonctives traitant de thématiques correspondant aux diverses phases de cette activité référentielle. Par contre, en sit. 2, le but de l'activité langagière et les rôles du locuteur et de l'interlocuteur supposent notamment la création de cadres participatifs dans lesquels se déroulent divers événements joués et/ou évoqués. Le dialogue du jeu symbolique devrait ainsi être constitué principalement d'un enchaînement de séquences, correspondant soit à l'actualisation de cadres participatifs, soit à l'élaboration de divers thèmes liés à l'actualisation d'une série d'événements.
- 2) Le locuteur-enfant et l'interlocuteur-enfant co-construisent les diverses séquences constitutives des dialogues; par contre lorsque l'interlocuteur est un adulte, on peut supposer que ce dernier planifiera globalement la gestion des séquences du dialogue. Plus précisément, pour être efficaces, les interventions d'étayage de l'adulte dans un dialogue avec un enfant devraient s'appuyer simultanément sur les spécificités organisationnelles du genre de dialogue qu'il s'agit de produire, et sur les composantes de ce genre difficiles à maîtriser par l'enfant. Le rôle de l'adulte consistera probablement à actualiser les éléments concourant à l'organisation d'ensemble du genre (planification), et à réservier à l'enfant des éléments de maîtrise plus locaux de la pratique langagière en jeu.

V. Organisation des dialogues injonctifs et de jeu symbolique

La présentation de quelques extraits de dialogues injonctifs et de jeu symbolique vise la mise en évidence de quelques unes de leurs différences d'organisation. Nous nous limitons ici à une observation qualitative. Pour chaque dialogue, nous présentons tout d'abord le dialogue enfant-enfant et ensuite le dialogue enfant-adulte. Deux aspects sont à chaque fois thématisés: ceux relatifs aux rôles des interlocuteurs et ceux relatifs à la planification du dialogue.

1. Les dialogues injonctifs

a) Lorsque *deux enfants* sont en présence dans cette situation, ils commencent par manifester une difficulté à jouer leurs *rôles* respectifs, la consigne définissant ces rôles ne les amenant pas d'emblée à les jouer de façon complète et efficace. Le dialogue injonctif est ainsi précédé d'une phase de mise en place des rôles du locuteur et de l'interlocuteur. Voyons en quoi elle consiste.

Le locuteur décrit les actions à exécuter par l'interlocuteur, et ce dernier cherche à comprendre ce qu'il doit faire, et à exécuter les actions demandées. Il ne pose pour ainsi dire pas de questions. Le dialogue est alors essentiellement monogéré. Le locuteur tend à décrire rapidement l'ensemble des actions et à laisser l'interlocuteur "se débrouiller". Il ne réalise pas qu'il doit articuler le texte et l'activité, et que chaque étape de réalisation de l'activité peut lui servir de point de départ pour la production d'une nouvelle séquence discursive. Enfin, il tend à décrire chaque action globalement sans la décomposer en sous-actions. Par exemple, un dialogue débute ainsi:

L⁸: faut - faire un bonhomme - faut mettre des cheveux des yeux et pis eh: et pis eh: encore une écharpe - pis: faut essayer de faire le même que j'ai fait

L'interlocuteur, s'il comprend qu'il peut poser des questions, ne sait pas lesquelles poser, ni sur quels éléments les faire porter. De là découle sa tendance à poser non seulement très peu de questions, mais aussi des questions trop générales, insuffisamment ciblées:

L: i faut prendre une pièce ronde - une pièce une pièce un peu carrée ronde - pis deux p'tits triangles rouges pour faire les pieds - tu peux prendre les p'tits carrés noirs pour les accrocher -

8 L = locuteur; I = interlocuteur (enfant dans les dialogues enfant-enfant et adulte dans les dialogues enfant-adulte)

I: j'sais pas où i sont - j'trouve pas
L: alors pose moi des questions -
I: j'sais pas où ça va les autres pièces

Vu les difficultés des interlocuteurs, l'expérimentatrice est amenée à reformuler la consigne à plusieurs reprises, insistant chaque fois sur des aspects différents jusqu'à ce que les rôles de chacun soient intégrés et joués. Voici cinq exemples de reformulations partielles de la consigne en cours:

- R1: peut-être Isabelle - i faut que tu lui expliques exactement comment i faut faire ce bonhomme - parce qu'il a beaucoup de pièces Loïc;
R2: tu te souviens Isabelle qu'il doit faire exactement le même que toi;
R3: mais tu pourrais lui expliquer lesquels il doit prendre Isabelle, lui expliquer mais pas lui montrer;
R4: Isabelle - i doit pas deviner comment on fait le bonhomme - c'est toi qui dois tout lui expliquer et pis Loïc tu peux poser des questions à Isabelle - pour savoir quelles pièces tu dois employer - dans quel sens tu dois les mettre
R5: Isabelle, peut-être que tu pourrais expliquer à Loïc pour chaque pièce - exactement quelles pièces i doit employer - et pis comment il doit les accrocher - peut-être que tu attends pas seulement qu'il te pose des questions - mais que toi tu lui expliques .

La construction du dispositif par l'interlocuteur ne débute véritablement que lorsque les enfants réussissent à jouer les rôles qui leur sont attribués, à assurer un déroulement parallèle du dialogue et de l'activité.

Du point de vue de la *planification*, le dialogue enfant-enfant est structuré en plusieurs séquences qui varient selon les dyades. On peut observer des séquences de différents types, comme par exemple des séquences de synthèse de l'activité à effectuer, des séquences thématiques, qui constituent le corps de l'interaction. Ces diverses séquences peuvent s'enchaîner dans un même dialogue. Voici quelques exemples.

- Séquences de *synthèse de l'activité*: en début de dialogue, le locuteur présente l'activité dans son ensemble (description du bricolage et du but de l'activité):

L: faut: faire un bonhomme - faut mettre des cheveux des yeux et pis eh: et pis eh: encore une écharpe - pis: faut essayer de faire le même que j'ai fait.

Ce type de séquence fournissant une information très générale, qui ne permet pas à l'interlocuteur d'agir, peut être suivie d'une reprise de certains éléments de la consigne par l'expérimentatrice. Ces séquences s'observent aussi à d'autres moments du dialogue.

- Séquences *thématiques* : elles constituent l'essentiel des dialogues injonctifs puisqu'elles portent sur les différents éléments du bonhomme à construire. Leur organisation peut être réalisée selon deux procédures non exclusives:

- selon une *logique non linéaire de l'action* : le locuteur-enfant, tout en essayant d'être progressivement plus précis dans sa description des actions à effectuer, ne suit pas l'ordre des parties du bonhomme (de la tête aux pieds ou inversement), comme on pourrait s'y attendre, mais décrit des pièces sans forcément expliciter les liens entre elles; l'orientation des pièces peut ensuite aussi être décrite:

L: faut prendre une demi ronde - eh: une carré ronde - un peu comme ça - et pis eh: - et pis des p'tits triangles rouges -

L: ben eh: la demi ronde - faut la mettre eh de: ce sens (geste) - les pieds faut les mettre eh: de ce sens (geste) -

- selon une *logique linéaire de l'action* : dans ce type d'organisation, plus rare dans les dialogues enfant-enfant, les actions sont décrites en fonction de l'organisation linéaire des parties du bonhomme et avec une certaine chronologie marquée linguistiquement:

L: maintenant encore les yeux avec le papier rouge - tu découpes - et pis t'enlèves un p'tit papier après

Ces différentes séquences comprennent, selon les moments, plus ou moins d'interventions de l'interlocuteur qui initie des demandes de clarification, ou de l'expérimentatrice qui intervient pour aider l'enfant-locuteur à mieux assumer son rôle d'"explicateur".

b) Lors de l'interaction *enfant-adulte*, les rôles des interlocuteurs se réalisent d'emblée grâce aux nombreuses interventions de l'interlocuteur-adulte. Celles-ci fournissent un étayage au locuteur-enfant qui a tendance à décrire les actions à réaliser de façon un peu elliptique. Voici quelques exemples d'interventions de l'interlocuteur-adulte.

- Il reformule les propos du locuteur pour manifester sa compréhension:

L: les triangles I: faut que j'prenne les triangles?

- Il produit une question exigeant un ajout d'information:

L: maintenant - des bras

I: des bras

L: à l'envers

I: à l'envers - et les bras à l'envers avec ça? -

L: non

I: non? - alors i faut que je trouve un autre bras? -

L: non

- Il combine une reformulation et une question pour obtenir une information supplémentaire:

L: au bout - tu: tu les mets au bout

I: au bout de quoi?

L: eh de du triangle

I: ouais - au bout du triangle - au bout où c'est tout droit ou au bout où c'est pointu?

- Il commente les caractéristiques du référent (et implicitement les actions qu'il rend possible):

L: ensuite t'accroches un: triangle: - avec le bout rond

I: ah d'accord - j'crois qu'y en a qu'un - ouais - je l'accroche le bas rond en bas?

Sur le plan de la *planification*, les dialogues injonctifs enfant-adulte comprennent généralement cinq séquences *thématisques*, correspondant aux différentes pièces - parties du corps à assembler (pieds, corps, bras, tête et foulard); elles sont le plus souvent organisées selon une *logique linéaire de l'action*, dans la mesure où la description se fait de bas en haut du bonhomme ou inversement. Une séquence de clôture marque la fin de l'activité et donc du dialogue.

2. Les dialogues de jeu symbolique

- a) Lorsque *deux enfants* construisent un dialogue de jeu symbolique, on peut dire qu'ils assument en général des *rôles symétriques*. Autrement dit, les deux participants apportent chacun leur contribution à la co-construction du dialogue, le scénario s'élaborant de proche en proche. Ce phénomène a un retentissement sur la *planification* du dialogue. Ce dernier est principalement constitué d'un récit dialogué, les phases de négociation étant fort réduites.

Dans la première partie, correspondant à la phase de négociation, il y a délimitation de l'espace dans le cadre duquel se passe l'action, et sé-

lection des éléments du référent (animaux, personnages) pris en considération.

Exemple:

I: voilà les animaux - d'accord disons que là- d'accord là on disait c'était: - que c'était un petit parc de canards

L: ouais pis là - y avait le chien

I: bê - y a les p'tits canards qui z'allaitent là

L: y a de l'eau là - alors on peut y aller -

I: oui mais lui il était encore petit - il allait ici parce qu'il était encore petit - t'es d'accord

L: ouais pis après on les laissait partir tout loin

I: non - mais parce que fallait pas que les animaux s'enfuissent - t'es d'accord

L: ouais mais on les laissait s'promener

I: ouais

L: i vont bien ces animaux - moi j'travaillais à faire une barrière avec les barrières

I: moi je mets les animaux pour manger (dans la ferme) - le p'tit i s'est caché

L: ouais i s'est caché

I: non j'veux dire eh: i se couchait dans l'étable

L: debout i's met tout en haut - seulement i tiennent pas

I: les cochons- eux les autres - i z'allaitent en haut les cochons

L: ceux qui vient de

I: non j'veux ceux de la maman cochon - toute la famille cochon - pis les cochons - lui aussi i se couchait - ben voilà

La seconde partie, correspondant à la phase de jeu symbolique, est essentiellement constituée d'échanges évoquant l'enchaînement des actions attribuées alternativement par l'un des interlocuteurs aux animaux ou aux personnages. L'usage de l'imparfait marque la création d'un monde imaginaire. Les locuteurs ne produisent guère de dialogues entre personnages. Ce récit dialogué est ponctué d'interventions de type *commentaires d'action*, dans lesquelles les interlocuteurs s'attribuent ponctuellement le rôle d'un personnage, et les actions y correspondant. Diverses séquences thématiques peuvent être définies.

Exemple:

L: le chien - il avait mangé la poule

I: pis il l'avait vu le cochon - brrr - après le monsieur il est venu parce que - i s'enfuit - s'enfuit - i s'enfuit (court derrière le chien) - i prenait son tracteur

L: ouais mais tu prenais la machine pour que tu me coupes le chien

I: voilà je surveille la porte (place le fermier devant) - d'accord pis après il (chien) était mort - on l'avait écrasé avec le tracteur

L: oui pis la poule elle était morte

I: non elle était juste blessée - très blessée - pis lui (tracteur) il avait pas vu qu'il était là - pis ça l'a écrasé - on met ça là (ferme la porte) parce que ça fait pas beau de voir du sang d'accord

b) Dans les interactions enfant-adulte, ce dernier joue un *rôle* de structuration du dialogue en initiant alternativement la négociation des cadres participatifs (ou des rôles des personnages, voire du thème) et l'actualisation des divers dialogues entre personnages (jeux de rôles) qui y correspondent. Les diverses interventions structurantes de l'adulte proposent par exemple:

- une négociation du *thème* de l'histoire à jouer. Par exemple, dans une réponse initiant le dialogue, l'interlocuteur suggère:

I: alors - on s'met d'accord un peu sur l'histoire qu'on va: qu'on va raconter?

L: d'accord.

Puis, vu l'acquiescement du locuteur, l'interlocuteur continue:

I: d'accord - d'abord i faut enlever

L: oh

I: on va sortir tout ça - c'est quoi ça tu sais?

L: non

I: moi non plus c'est peut-être un p'tit chariot - là y a un tracteur tu vois - ah c'est super i va bien -

L: pis ces arbres -

I: pis ces arbres - on va prendre tous ces animaux - tous ces jouets là - ou on n'en prend que quelques uns- qu'est-ce que tu crois Emmanuelle?

L: quelques uns

I: tu en choisis pis moi j'en choisis aussi?

L: les arbres...

- la sélection des *personnages* joués par chaque interlocuteur:

I: ça c'est quoi

L: des personnages

I: ça c'est des personnages- toi t'as envie d'être - de prendre un de ces personnages - pis moi j'prendrai les autres

L: moi j'prends celle-là

I: c'est la maman ça - pis moi j'fais l'papa alors - pis le p'tit garçon ou la p'tite fille - la p'tite fille plutôt - un p'tit garçon?

L: ouais

I: c'est toi qui les prends ou c'est moi?

L: c'est toi

- l'initiation d'un dialogue entre personnages:

I: alors bonjour madame la fermière - comment allez-vous?

L: bien

I: bien

L: ouais

I: vous avez bien dormi?

L: oui

I: alors qu'est ce qu'on fait aujourd'hui? on a beaucoup de choses à faire?

L: ouais - on doit s'occuper des animaux

I: ah ben on s'occupe de qui d'abord?

L: des vaches

I: des vaches - qu'est ce qu'on va faire avec ces vaches?

- un changement des personnages-interlocuteurs: le personnage du père (joué par l'adulte) s'adresse d'abord à sa femme,

I: oh mais tu crois pas qu'on pourrait partir en vacances et pis on pourrait engager quelqu'un pour s'occuper de ces vaches -

L: ben p't-être nos enfants

I: ouais ben on pourrait p't-être leur dire qu'on part en vacances et pis eux i z'ont qu'à s'occuper des vaches - et pis des cochons

L: et pis de tous les animaux

I: oui - et pis nous on a déjà tellement travaillé que franchement on a besoin de vacances -tu crois pas?

L: oui allez - allez -

I: on va aller leur dire,

puis il enchaîne en s'adressant aux enfants:

alors Pierre- nous avons pris une grave décision avec maman

L: i faut que vous vous occupez des animaux

I: parce que vous savez ce qu'on a décidé - vous savez? on va partir en vacances tous les deux

L: et vous - vous allez vous occuper de tous les animaux.

Comme on le constate, l'enfant suit la modification proposée par l'adulte et change lui aussi d'interlocuteur dans le dialogue de jeu de rôle;

- un changement de cadre participatif, provoquant des changements de rôles des personnages. Il y a par exemple passage du lieu de la ferme à celui d'une agence de voyage, soit passage d'une situation

d'interaction familiale (et familière) à une situation d'interaction sociale plus fortement conventionnalisée:

I: on va aller en Italie - t'es d'accord?

L: ouais -

I: ou t'aurais envie d'aller ailleurs?

L: non - l'Italie ça va -

I: on va dire que là c'est l'agence de voyage - on l'met là - bien - alors toc toc toc - bonjour monsieur - où il est le monsieur? - on va dire que ça c'est le monsieur de l'agence de voyage

L: ouais

I: on fait comme si - on fait semblant - bonjour monsieur - bonjour madame que désirez-vous?

L: des billets d'avion

I: des billets d'avion - mais pour quel pays?

L: pour l'Italie

I: vous voulez aller en Italie - mais où en Italie?

Du point de vue de la *planification*, on observe un nombre variable de séquences de divers types. Quelques constantes apparaissent toutefois. La première séquence consiste en une négociation à propos du référent (choix du matériel) et des personnages de l'histoire qui va être jouée (cf. exemple *supra*). Viennent ensuite plusieurs séquences définies par un changement:

- de cadre participatif: celui-ci peut être modifié soit du point de vue du lieu social (par exemple, passage de la ferme à une agence de voyage), soit du point de vue des rôles joués par les interlocuteurs dans un même lieu social (par exemple, dans le lieu social "une famille à la ferme", passage des rôles de fermier - fermière à père - mère);

- de thème dans un même cadre participatif et/ou avec des rôles constants, etc.

Ces séquences sont organisées hiérarchiquement et/ou par enchaînement. Les négociations relatives à ces changements se réalisent soit dans le cadre d'une séquence indépendante, qui s'intercale entre deux séquences constitutives du jeu symbolique proprement dit, soit dans le cadre du jeu de rôle lui-même, sans que cela occasionne la création d'une séquence indépendante. Comme on l'a vu précédemment, la plupart des séquences sont initiées par l'adulte. Lorsque l'enfant-locuteur en initie, il s'agit plutôt des changements de thèmes.

VI. Discussion

Les résultats qui viennent d'être présentés, relatifs à l'organisation respective des dialogues injonctifs et du jeu symbolique, ont permis de mettre en évidence certaines analogies et des différences de structuration des dialogues.

Centrons-nous tout d'abord sur la façon dont les *rôles* sont assumés par les interlocuteurs. Dans la situation peu connue du *dialogue injonctif*, on a observé dans l'interaction enfant-enfant une difficulté du locuteur à adapter ses interventions pour que son interlocuteur puisse réaliser la construction. Dans la mesure où l'interlocuteur-enfant ne parvient pas non plus d'emblée à poser les questions appropriées, l'expérimentatrice a dû intervenir à plusieurs reprises pour guider les deux enfants; il s'agit là d'un étayage extérieur à l'interaction proprement dite, adressé aux deux interlocuteurs. Cette difficulté ne se retrouve pas dans le dialogue injonctif enfant-adulte, puisque ce dernier participe au dialogue avec des interventions qui ont une double fonction: d'une part soutenir et guider le locuteur-enfant pour qu'il lui donne les informations nécessaires et d'autre part comprendre comment réaliser le bonhomme pour être en mesure de l'effectuer concrètement. Pour ce faire, l'adulte reformule, commente, pose des questions; autrement dit, il produit de nombreuses demandes de clarification qui amènent l'enfant à mieux décrire les actions nécessaires à la construction. Il s'agit donc d'un étayage interne à l'interaction qui permet la réalisation d'une activité commune. On a vu que cet étayage a permis au locuteur de mieux assumer son rôle d'"explicateur" que dans le dialogue enfant-enfant. L'étayage interne semble donc plus "efficace" sur le plan de la réalisation de l'activité langagière dans son ensemble que l'étayage externe.

Dans la situation connue de *jeu symbolique*, les deux enfants jouent des rôles relativement symétriques, conformément aux caractéristiques de cette situation. Ils ne bénéficient pas d'un étayage extérieur. Par contre, l'enfant et l'adulte ne sont pas vraiment dans le même type de complémentarité, puisque les interventions de l'adulte ont une fonction structurante importante. L'étayage fourni dans cette situation concerne davantage la planification du dialogue que le rôle des interlocuteurs. Les interventions de l'adulte contribuent à la complexification du dialogue par l'introduction de séquences dialoguées articulées à des cadres participatifs différents.

En ce qui concerne la *planification*, les deux *dialogues injonctifs* comprennent des séquences thématiques liées aux diverses phases de la réalisation du bonhomme. Les différences de planification en fonction de l'interlocuteur concernent l'organisation de ces séquences: principalement non linéaire dans le dialogue enfant-enfant et linéaire dans le dialogue enfant-adulte. Dans les *dialogues de jeu symbolique*, les séquences sont de divers ordres: négociation, thématiques, liées au changement de cadre participatif, de rôles joués par les interlocuteurs. Quand les enfants ne mettent pas en scène le scénario sous forme de dialogues entre les personnages de l'histoire, et maintiennent un cadre participatif constant, les séquences sont plutôt thématiques, évoquant une succession d'actions des personnages, qui sont jouées et/ou décrites, commentées par les interlocuteurs. Par contre, dans l'interaction enfant-adulte, s'il y a des séquences thématiques, elles sont intégrées dans des dialogues de jeu de rôle; le cadre participatif n'est pas forcément constant: leur changement entraîne des changements dans les rôles joués par les interlocuteurs. On observe aussi une différence d'élaboration de la trame narrative du scénario de jeu symbolique: généralement complète dans les dialogues enfant-adulte, et plutôt incomplète dans les dialogues enfant-enfant.

En conclusion, le changement d'interlocuteur a une influence sur les rôles assumés par les deux participants et sur la planification des deux genres de dialogues. En particulier, dans les situations de dialogues avec un adulte, il y a hiérarchisation du rapport locuteur/interlocuteur en faveur de l'interlocuteur-adulte, créant une modification des rapports L/I tels qu'ils sont proposés dans les consignes. Du point de vue de la planification, on observe des analogies qui sont liées aux caractéristiques des situations proposées. Les différences sont plutôt imputables au changement d'interlocuteur, à savoir à l'adulte qui fournit un étayage qui porte aussi sur le type de séquences composant les dialogues et sur leur organisation. Ces observations appellent quelques commentaires.

D'une part, les analyses qualitatives montrent qu'il est possible de différencier plusieurs niveaux sur lesquels porte l'étayage de l'adulte. Mais les diverses modalités de réalisation de l'étayage vont varier en fonction des caractéristiques générales des situations d'interaction, ainsi que de l'interlocuteur, et en particulier de ses capacités langagières. En effet, des premières observations semblent montrer qu'un

même adulte, placé dans une situation semblable avec des enfants du même âge, mais dont les capacités langagières varient (enfant dysphasique vs enfant sans trouble du langage), fournit des modalités d'étayage différentes (Martin, von Ins et de Weck, 1995). Par exemple, la planification du jeu symbolique prendra une forme plus ou moins complexe, dans le sens où avec l'enfant dysphasique l'adulte aura tendance à proposer de séparer les séquences de négociation et de jeu symbolique proprement dit, alors qu'avec l'enfant sans trouble, les éléments de négociation sont intégrés dans les dialogues de jeu de rôle, qui prennent alors une double fonction.

D'autre part, tout en postulant une certaine indépendance de la planification par rapport à la tenue du rôle énonciatif, on est en droit de se poser la question de leurs relations. En effet, comment comprendre qu'un même enfant structure différemment le déroulement de ses injonctions dans deux dialogues variant uniquement du point de vue du statut de l'interlocuteur? On peut faire l'hypothèse que les interventions de l'interlocuteur-adulte, qui répète, paraphrase, reformule les injonctions du locuteur-enfant et/ou effectue des demandes de clarification quand cela est nécessaire, ont une influence sur l'organisation séquentielle du discours de l'enfant, même si l'étayage fourni ne porte pas spécifiquement sur la planification. L'analyse d'un plus grand nombre de dialogues injonctifs enfant-adulte devrait permettre d'approfondir cette hypothèse.

Enfin, mis à part les effets directs de l'étayage de l'adulte sur la co-construction des dialogues, on peut faire l'hypothèse que cet étayage a des répercussions plus larges. Nous pensons en particulier à la situation de jeu symbolique. Dans ce cas, on a vu que l'adulte cherche à modifier les cadres participatifs au cours du scénario. De tels changements amènent sans conteste l'enfant à découvrir des stratégies dialogales propres à certaines situations sociales, et à comprendre que les dialogues s'articulent à des situations extra-langagières. Ils le sensibilisent au fait que diverses situations sociales amènent à la production de dialogues narratifs, argumentatifs, injonctifs, explicatifs.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- AIMARD, P. (1981). *Le langage de l'enfant*, Paris, PUF.
- APPLEBEE, A.N. (1978). *The child's concept of story: age two to seventeen*, Chicago, The University of Chicago Press.
- ASHER, S.R. (1976). Referential communication. In: G.J. WHITEHURST & B.J. ZIMMERMAN (Eds.), *The functions of language and cognition*, New York, Academic Press.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/Didier.
- BEACCO, J.-C. (1991). Types ou genres? Catégorisation de textes et didactique de la compréhension et de la production écrites, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 19-28.
- BERNICOT, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.
- BRINTON, B., FUJIKI, M., LOEB, D. & WINKLER, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification, *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.
- BRONCKART, J.-P. & Al. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage, *Langue Française*, 97, 3-13.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G. (1993). Langage déviant et orthophonie: l'exemple des dysphasies, *TRANEL*, 20, 69-87.
- ESPERET, E. (1990). Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs, *Le Français dans le Monde, no spécial*, 8-15.
- FAYOL, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit. In: G. Piéraut-Le Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga, pp. 223-238.
- FRANCOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- GOFFMAN, E. (1981). *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- HUDELLOT, C. (1988). Gestion de la différence dans le dialogue adulte-enfant et entre enfants, *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 3, 1-29.

- HUDELOT, C. (1989). Rôle et place de l'adulte au cours de quelques dialogues adulte-enfant. In: *L'interaction*, Paris, ASL, 95-106.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*, Tome II, Paris, Colin.
- MARTIN, C., VON INS, S. & DE WECK, G. (1995). Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues, *TRANEL*, 22.
- McTEAR, M. (1985). *Children's conversation*, Oxford, Basil Blackwell.
- PATTERSON, C.J. & MASSAD, C.M. (1980). Facilitating referential communication among children: The listener as teacher, *Journal of Experimental Psychology*, 29, 357-370.
- ROBINSON, E.J. (1981). Conversational tactics and the advancement of the child's understanding about referential communication. In: W.P. ROBINSON (Ed.), *Communication in development*, Londres, Academic Press.
- ROBINSON, E.J. & ROBINSON, W.P. (1978). The roles of egocentrism and of weakness in comparing in children's explanations of communication failure, *Journal of Experimental Psychology*, 26, 147-160.
- ROSAT, M.-C. (1989). Texte injonctif chez l'élève. Organisateurs textuels et conditions de production, *Le Français Aujourd'hui*, 86, 40-50.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- WINNYKAMEN, F. (1990): *Apprendre en imitant?*, Paris, PUF.

The Social Origins of Essayist Writing¹

D. HICKS

Résumé

Une des hypothèses en vogue concernant la didactique des textes est que la narration constitue la forme de discours la plus accessible aux enfants de l'école primaire, pour des raisons cognitives et didactiques. Cet article développe une conception différente des relations entre types de discours et conditions d'apprentissage scolaire. A l'établissement d'une hiérarchie des discours fondée sur leurs caractéristiques structurales, la démarche que nous adoptons substitue une approche centrée sur l'analyse des contextes sociaux de production de l'ensemble des discours (narratifs ou non), et en particulier sur l'étude des formes d'interaction susceptibles de les susciter. Une analyse est proposée de la construction, en situation de classe, d'une forme de discours expositif, en l'occurrence un discours scientifique; celle-ci montre que les discours non narratifs sont accessibles aux jeunes enfants aussi tôt que les discours narratifs, pour autant que les structures socio-interactives y soient adaptées.

A theoretical assumption that has received considerable attention in the literature on children's discourse development in the early years of schooling is one related to the modes of discourse that frame children's classroom activity. Particularly in the area of literacy education, some cognitive and educational theorists have suggested that *narrative* modes of discourse are developmentally more "primary" than non-narrative modes of discourse. Advocates of this theoretical perspective on discourse and learning maintain that the story form, which is in

1 The classroom research described in this paper was made possible by a Spencer Postdoctoral Fellowship, awarded by the National Academy of Education, and by an additional Spencer Small Grant. I gratefully acknowledge the support of this work by the Spencer Foundation. I would also like to thank Rhoda Kanevsky, a valued colleague in this research, for helping me to stay grounded in real issues of teaching and learning.

many respects the most structurally visible of narrative genres, is developmentally more accessible to young children than other forms of discourse. When extended to the realm of literacy education, instruction in reading and writing, this theoretical perspective on discourse would suggest that literacy instruction should be initially grounded in personal and fictional narratives. In some ways, this developmentalist framework is one that is instantiated in classroom practices for young children in the primary (K-2) grades. Teachers read storybooks to children, children write stories of personal experience, and literacy instruction in general is viewed largely in terms of children's facility with narrative forms of discourse. Some reading curricula, for instance, include assessments of reading comprehension in which children are asked to record the basic elements of story structure: the characters, the setting, the problem, and the resolution to the problem.

Although I support the view that narrative modes of discourse are of enormous importance for children's classroom learning, in this paper I wish to suggest that narrative discourses are not developmentally "primary" for young children. In critiquing this view of the relationship between discourse and classroom learning, I will critique more generally a structuralist orientation towards discourse and literacy development. What I will suggest in place of this view of the developmental primacy of narrative forms of discourse (and in place more generally of a structuralist orientation towards discourse and learning) is the study of classroom discourse as it emerges through the local contingencies of social interaction. I will suggest that children's involvement with varying modes of discourse is not determined by the structural properties of those varying genres; rather, children can construct any number of discursive types –narrative and non-narrative– which arise in the context of differing forms of social activity. As children move between interactional settings, they co-construct meaning "in" or "through" varying forms of discourse. However, non-narrative discourses are, in my view, as facilitative of this process of meaning construction as narrative discourses. Through the use of one exemplar, I will show how non-narrative discourses emerge in response to the local contingencies of interactional settings in the classroom. My focus will be on a research study of the social origins of *essayist* writing, in this case scientific writing about growth and metamorphosis, in a first grade classroom setting. I will conclude by returning to a discussion of theories of

discourse, literacy, and learning, emphasizing the need to move beyond structuralist depictions of children's discourse and learning in the classroom.

Modes of Discourse, Modes of Learning

The suggestion that narrative modes of discourse might better facilitate young children's classroom learning is one that has appeared in the overlapping fields of psychology and education. Kieran Egan, a developmental psychologist and curriculum theorist, is one proponent of this theoretical orientation. Egan (1988, 1993) has articulated a theory of relations between modes of discourse and children's development. As children develop throughout the school years, differing modes of discourse are accessible to them in differing ways. According to Egan, young children's thinking is grounded in *orality* as opposed to literacy. Not having literacy as a mediational tool (Vygotsky, 1978) or, *bonnes à penser* (Egan, 1993, drawing on Levi-Strauss, 1967), young children inhabit a cognitive world that is qualitatively distinct from that of adults. For young children (and Egan would probably suggest for adults in some predominately oral cultures), stories provide an ideal discursive means for learning more abstract concepts. However, Egan's theory is not simply a rephrasing of the familiar adage that children learn difficult concepts more easily when they are embedded in stories. Rather, this theory, grounded in a recapitulationist depiction of the orality of children's thinking, suggests that it is the discursive structure of stories that makes them cognitively accessible to younger children. Egan suggests that stories have a binary structure, a familiar example being the good-versus-evil theme that often appears in fairy tales. Such binary structures are the initial means through which children develop conceptual understandings of what Egan terms *mediational* concepts. For instance, children initially use the *hot-cold* binary opposition as a means for deriving the mediated concept, *cool*. Thus, for Egan, the binary structure of stories makes them the ideal discursive tool for teaching and learning abstract concepts in early childhood.

One could argue the point that storied discourse genres always have a binary structure, the kind of thematic structure that one typically finds in fairy tales and fables. Egan's work seems premised on such an assumption, and indeed such binary oppositions are certainly characteristic of some stories. An example that comes to

mind is the *Teenage Mutant Ninja Turtle* story (as told on film and in book form), which has had an extraordinary appeal for young children. This kind of story relates a tale grounded in relationships between good and evil characters; hence, perhaps, its success for young viewers and readers (see Bettelheim, 1989; Greenberg, 1990). One critique of Egan's very interesting theory of learning might be directed towards the assumption that stories constitute such accessible *bonnes à penser* because of their binary structures. I have, in fact, critiqued this theory along similar lines, suggesting that narrative discourse genres are much more multifarious than Egan suggests. Not all narrative genres are organized around binary oppositions, as one would find in fairy tales and myths. However, such a critique is well beyond the scope of my discussion here. What is important for this discussion is the notion of a developmental theory grounded in the structural properties of discourse, in this case narrative discourse. It is the discursive *form* of narrative, Egan would suggest, that makes it an ideal mediational tool for learning, and for instruction. As such, narrative genres should receive greater attention in the early grades of schooling, since lessons can be made more meaningful through the use of the story form:

The story form is not a trivial thing meriting attention only if we are discussing fiction. Rather it is a fundamental, perhaps the fundamental, intellectual tool that enables us to make sense of the world and of experience. In particular, it seems crucially important in early childhood... The task of the teacher who wants to make lessons and units more accessible and meaningful to young children is to learn how to use the main features of the story form in planning and teaching (Egan, 1988, p. 232).

A somewhat similar theory of classroom instruction has been forwarded by the literacy educator, James Moffett. In *Teaching the Universe of Discourse* (1983), Moffett develops a theoretical framework for the teaching of language arts —primarily writing— but which also serves as a more basic framework for the entire school curriculum in the early years of schooling. Like Egan, Moffett proposes an ordering of modes of discourse that matches the qualitative differences in children's thinking at differing developmental points in time. Also like Egan, Moffett suggests that narrative discourse genres are more accessible to young children than non-narrative genres. Through narrative form, suggests Moffett, abstract concepts become embodied through the words and actions of characters. Categories of experience that are more symbolic (e.g., the good fairy and the bad fairy) are

related through story plot. Moffett maintains that, for younger children, this one mode of discourse encapsulates the more differentiated forms of discourse and thinking found among adults:

Whereas adults differentiate their thought into specialized kinds of discourse such as narrative, generalization, and theory, children must for a long time make narrative do for all. They utter themselves almost entirely through stories - real or invented - and they apprehend what others say through story... Children must represent in one mode of discourse - the narrative level of abstraction - several kinds of conception that in the adult world would be variously represented at several levels of abstraction. Growth, then, is toward a differentiation of kinds of discourse to match the differentiation in abstraction levels of thought (Moffett, 1983, pp. 49-50).

Moffett extends his theory of modes of discourse to a rather specific curriculum for the teaching of the language arts (reading, writing, drama, etc.). He proposes a sequential ordering of modes of discourse, one in which young children initially record what is happening (drama) and then move into the reporting of what happened (narrative). For Moffett, drama and narration should precede exposition in the teaching of writing and, more generally, in curriculum design. Other forms of writing come later in this developmental and curricular sequence. Expository writing, for example, entails generalizing from what happened to "what happens", and the presumed audience is one more distant in time and space (pp. 37-38). Such writing entails an abstraction from immediate or prior experience. Moffett's depiction of relations between modes of discourse and cognitive development (and instruction) differs from Egan's in terms of the metaphor proposed for this relationship. In Moffett's case, this metaphor is one of greater differentiation of discourse types and forms of thinking over the course of the school years. In the case of Egan, the metaphor is more one of qualitative change in forms of thinking, heavily related to the move from oral to literate *bonnes à penser*. However, the end result for both cognitive and educational theorists is a curriculum grounded in a hierarchy of discursive modes. For children in the early years of schooling, the predominant discursive form for learning and instruction appears for both theorists to be narrative.

The importance of narrative discourse genres for the education of young children seems indisputable, and I certainly do not wish to undermine this importance. Stories and other narrative genres seem to be a crucial discursive means through which children structure their experience in and out of classrooms. The sociolinguistic research on

discourse development in the preschool years would lend further support to the important role of narrative in children's learning (see, for example, Heath 1983, for a study of narrative development among children in three communities). However, I would like to suggest that non-narrative discourses, such as exposition, can be equally accessible to children in the early years of schooling, and that narrative and non-narrative modes of discourse do not form a cognitive hierarchy. In questioning the developmental primacy of narrative, I also call into question the structuralist theories employed by both Egan and Moffett. Recall that both developed their theories through an analysis of the structural properties of modes of discourse, and a structuralist interpretation of children's cognitive development in school. What I would propose instead is a non-structuralist theory of relations between discourse, instruction, and children's learning, focusing in particular on the realm of literacy education.

I would like to suggest instead that both narrative and non-narrative discourses arise through the contingencies of children's participation in interactional settings like journal writing, classroom discussion, and bookreading. When classroom discourses and social participation structures are facilitative of generalization and theorizing (and hence of more essayist forms of discourse), children engage easily in those modes of discourse. Forms of discourse and forms of thinking are interactionally co-constructed through joint activity, and these can assume a wide range of modes. Children engaged in a discussion about scientific phenomena, even in the early years of school, can theorize as well as narrate. More "generalized" forms of discourse are, in this view, appropriated by children in the same manner as more narrative forms of discourse. They arise as forms of response to particular kinds of classroom social activity.

This alternative (and more non-structuralist) view that I have begun to develop is grounded in a discursively-oriented view of teaching and learning. In much of the sociocognitive literature that has emerged since the publication of the collected writings of Vygotsky (1978, 1987), discourse has been depicted as a key mediational tool through which children structure their social experience, and their thinking. In contrast to viewing discourses in terms of their structural characteristics, however, I am taking a more prosaic stance ---one focused on the everyday "contingencies" in which discourses are constructed through social interaction (see Hicks, forthcoming; also Morson & Emerson, 1990). In the everyday world of the classroom,

non-narrative discourses can co-exist with narrative discourses as children describe, explain, and narrate—as they "talk into being" various forms of knowledge (Green & Dixon, 1993). Such a discursive and interactionally-situated theory of teaching and learning is consonant with a new wave of research and theorizing on how knowledge is socially constituted (Gee, 1992; Harre & Gillett, 1994; Lave, 1992; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). In the section that follows, I will illustrate through some interpretative classroom research the ways in which essayist forms of discourse (talk and writing) emerged in response to the contingencies of social activity in the classroom. I will then return in a final section to a discussion of how this type of research supports a depiction of narrative and non-narrative discourses as interactional achievements, rather than hierarchically-ordered forms of thinking.

The Social Origins of Essayist Discourse: An Exemplar

One of the challenges faced by current researchers interested in pursuing research on classroom literacy education is that of developing methodologies that are suited to the study of discourse as an interactional achievement. As I have suggested in my comments thus far, a new wave of research in psychology and education is grounded in studies of how discourse and knowledge are situationally constituted. In my own research efforts, I have attempted to meld a sociocognitive theoretical orientation with the employment of methodologies suited to the study of the social construction of discourse. These methodologies, what I have elsewhere (see Hicks, forthcoming) termed *contextual inquiries*, are rooted in what Bakhtin (1986) described as the "human sciences". Such forms of inquiry draw upon interpretative methods of research such as literary analysis and ethnographic writing that are more typical of the humanities than the "physical" or "hard" sciences. In my work, I have attempted to articulate means of inquiry that explore discourse as both an interactional achievement and as an individualistic response to one's surround. I have melded interactional studies of classroom discourse, garnered through participant observation and videotape analysis, with interpretative studies of the discourse of individual children in classroom settings. The research that I describe in this paper is drawn from one such study, a year-long interpretative study of the discourse development of three African-American first graders. In that study, I

obtained extensive samples of the talk and writing of the three children as they moved through their first year of formal schooling. The particular subsection of that research that I will use in this exemplar is a six-week science unit on silkworms.

In the classroom in which I was a participant-observer for one year, science held a special place for the teacher. The children's teacher felt that explorations of the natural world were an integral part of children's development in school; she also believed firmly in the value of socially sharing these explorations. In late spring of the school year, the classroom teacher organized a six-week thematic unit in which children individually and collectively explored the life cycle of silkworms. Silkworms are cultivated for the silk they spin around them as they form cocoons. However, pedagogically they are valuable as means for studying processes of growth and metamorphosis. Being members of the caterpillar family, silkworms spin cocoons and hatch as moths. Thus, over a six-week time period, children are able to observe the entire life cycle of silkworms: from tiny black larvae, to fairly large caterpillar-like creatures, and finally to moths which then mate and in turn produce eggs for more silkworms. Children in this classroom were given two-four silkworms to observe over the six-week science unit. The silkworms were kept in small plastic containers on each child's desk, in full view throughout the day. Each morning, children noted changes in their silkworms, and wrote and drew about these changes in individual "science diaries". Children were encouraged by the teacher to note changes such as differences in the size of the silkworms over time, the differing activities of the silkworms, and details of the silkworms' physical anatomy. These observations were also shared publicly in whole class discussions. From time to time as the need arose, the teacher organized class discussions in which children shared their descriptions and emerging theories. At times, such whole class discussions were precipitated by special events, such as when one child's silkworm was killed (when the child accidentally stepped on it) and subsequently secreted green as opposed to red bodily fluids. Events like these were discussed in light of children's emerging scientific understandings (e.g., the teacher to the children in a whole class discussion: "Why do you think it's green inside?").

Even with this brief description of the six-week unit on silkworms, it is undoubtedly apparent that there was a good deal of instructional scaffolding for the production of more "scientific" or essayist

discourses in this first grade classroom. Although children were allowed to make whatever comments they chose in their science diaries or during whole class discussions, essayist commentary on emerging theories or descriptive observations readily emerged in the context of the work that went on. Children sometimes combined descriptive or essayist commentary with more narrative forms of discourse. An example might be a child who began a science diary entry by naming her four silkworms after the four *Teenage Mutant Ninja Turtles* (as if she were beginning a narrative entry about the four), but then moved into a description of the size of the silkworms. The social interactional contexts that were co-constructed by teacher and children, however, were highly supportive of more essayist forms of discourse, and these will be the focus of my extended exemplar. In the exemplar, I will move through samples of discourse obtained during my observations of the six-week unit. Through microethnographic and discourse analyses (see Erickson, 1992), I will attempt to show how more essayist forms of talk and writing emerged in response to the local contingencies of social interaction across the six-week period. The analytical focus with these examples will be on the *how* of children's construction of scientific, essayist discourses. The samples from children's science diaries, from which I will draw some pertinent examples, are testimony *that* first grade children were fully able to engage in non-narrative forms of discursive activity. The more interesting research question is how these non-narrative discourses arose in response to particular social contexts and, furthermore, what this might mean with respect to theories related to discourse, teaching, and learning.

"What do you know about silkworms?"

I have mentioned that over the course of a six-week science unit on silkworms, the teacher in this first grade classroom facilitated whole class discussions on a range of topics. During these whole class discussions, children were seated on the floor in a semi-circle around the teacher, and each child had a turn to make some comment about a question or an issue related to the silkworms. This discussion format stemmed out of the teacher's belief that children learned from one another and, moreover, that it was imperative that each child be given equal space for commentary or questioning. Such discussions were both scaffolded by the teacher and co-constructed by teacher and

students. The teacher often framed the discussions by offering a focusing question, or raising an issue of importance for the discussion. A wide variety of forms of response were accepted as legitimate ones by the teacher, and no particular genre or type of response was sanctioned over others. This was particularly important in a classroom that was ethnically and socioeconomically diverse. Children represented a wide range of cultural and community backgrounds, and thus a wide range in ways of constructing knowledge through discourse. In the context of whole class discussions, both narrative and non-narrative discourses intermingled as the children formed responses to focal questions about the silkworms. An example is the whole class discussion below, shown in transcription form as derived from videotape analysis. The framing question posed by the teacher is: "What do you know about silkworms?". This question was raised by the teacher in light of the fact that the children had, at this point in the unit, been observing the silkworms for some weeks. What follows are the responses of three children to that focusing question.

Example 1: Whole Class Discussion¹

"What do you know about silkworms?"

C1: on Saturday one of my silkworms shedded its skin

T: tell what it looked like when it shedded its skin

C1: it looked different

T: well (.) say what you mean by that

C1: it had a different pattern

T: the new skin?

C1: nods yes

T: okay

C2: I learned they weren't worms (.) they're caterpillars

T: what?

C2: I learned they weren't worms they're caterpillars

T: they weren't worms they are caterpillars

well what's the difference?

why is that important?

C2: because worms are different from caterpillars

cause worms # uhm are sort of like snakes

1 The following transcription symbols are used in Example 1 and other examples: (.) = very short pause or breath intake, # = longer pause, underscoring = greater stress on word, caps = increased volume, vowel:: = lengthened vowel. Speaker overlap is indicated by horizontal placement of two utterances on one line.

and they move around # like (.) in the same way snakes do
but caterpillars don't (.) cause caterpillars have legs

T: okay

C3: they eat from the little brown ball in front of their face

T: they eat from the little brown # yes!

oh that's an interesting way to say # that

you don't know that's there until you look real close at where they're
eating (.) right

it's like a little brown ball

I like the way you said that

[T writes: many children comment at once]

This short excerpt from a longer whole class discussion (there were about thirty children in this classroom, and nearly every child made some comment) suggests the co-construction of both narrative and non-narrative discourses. In response to the orienting question, the first child (C1) shares a personal narrative about what happened to his silkworm over the weekend. Children took home their silkworms for the weekend to care for them, and in this case one of the silkworms had shed its skin. The second child (C2) shares some scientific knowledge that she had acquired about silkworms, probably from one of the many books on silkworms present in the classroom during the unit. Her commentary on the species membership of the silkworms (they are members of the caterpillar family and not the worm family; hence they move in ways characteristic of the former) assumes essayist form. It is framed from the perspective of a more distant speaker-hearer relationship, and the speaker deals with generalities. Finally, the third child (C3) voices her direct observations of the silkworms, commenting on the "little brown ball" with which the silkworms appear to be eating leaves. Her comments can also be described as more essayist in nature. Minimally, they represent a non-narrative discourse. Note that all of these differing discursive responses to the discussion are validated by the teacher. The last comment in this series is given special note by the teacher, probably because the child in question (C3) had experienced some hesitancy over the year in voicing her comments in a public setting. However, over the course of this short excerpt, essayist or non-narrative discourses and personal narration intermingle freely. Within the social-interactional framework of a discussion about silkworms, essayist discourses appear to arise with the same facility as more narrative forms of discourse.

A second example from a whole class discussion reinforces the notion that more essayist forms of discourse emerge in response to the contingencies of social interaction and participant structures. In this second example, the teacher constructs a "zone" (see Vygotsky, 1978; also Wertsch, 1984), a discursive and interactional space within which theorizing about the silkworms arises as a joint accomplishment between teacher and students. The focusing question on the floor is that of why the internal fluids of silkworms are green as opposed to red. The discussion emerged as a result of one child having stepped on a silkworm (as I noted earlier) and the children's subsequent wonderment at the green fluids that were excreted from the dead silkworm. What follows is a climactic moment in the discussion, when one child (C2) voices an explanation that many children wanted to share.

Example 2: Whole Class Discussion

"Why do you think it's green inside?"

T: and I wanna know why it's green inside?

[many children raise their hands excitedly and say, "I know!"]

C1: sometimes when blood comes out of uh peoples they die

when a whole lot of blood come out

T: pass it [the dead silkworm] on to (C2) now

(C2) what do you wanna say?

C2: the green stuff is for the uhm help it get bigger and bigger

T: that's right

and how would it help to get bigger and bigger?

C2: cause if he keep # this is from uhm (.) all these leaves he eatin
[many children sigh or say "oooh"]

T: (child's name) wanted to say it

and (child's name) wanted to say it

who else wanted to say it?

C3: I was gonna say something similar

T: okay

did you hear what (C2) said [to whole group of children]?

I need to have (C2) say it again

what's the green stuff from?

C2: from the flowers

T: what's it eating?

C2: leaves

T: from the leaves it's eating (.) right

Whether or not the theory that emerges in this discussion is the "correct" one scientifically, the talk that is co-constructed in this example is more scientific or essayist than narrative. The talk is a joint attempt at the explanation of the color of the silkworm's internal fluids. The first child (C1) in this excerpt comments on how people die when a large amount of blood is excreted. The second child (C2) initially reflects on the "green stuff" inside the silkworm, though he does not at this point articulate a scientific theory of why the silkworm's fluids are green. This theory is constructed interactionally, as the teacher nudges the children towards an explicit explanation: "how would it [the green fluid] help [the silkworm] to get bigger and bigger?". The result is a scientific explanation that is constructed across several turns of talk. The various contingencies of the context at hand support what emerges as a form of scientific, more essayist commentary. The silkworm itself, passed around among children seated on the rug area, is one dimension of the context; others include the teacher's instructional agenda and the children's prior experience in talking about their observations of silkworms. The essayist discourse that emerges is an interactional achievement as opposed to a discursive form or cognitive structure that exists "inside the head" of any one child (see Edwards, 1993; Erickson, forthcoming; Hicks, 1994; Toulmin, 1979; for discussions of related issues).

Thus far I have focused my discussion on the whole class discussions that took place during a six-week unit on silkworms, stressing how non-narrative, more "scientific" or essayist discourses emerged in response to particular interactional contexts. Critics of my analyses might suggest that the more essayist discourses evidenced in Examples 1 and 2 only arose through the teacher's intervention. They might insist on a view that narrative discourses are more "natural" than non-narrative ones for children in this age range. I would counter by suggesting that the analytical points I have made in these examples could hold true for any construction of discourse. When one looks closely at the social-interactional processes of discourse construction, *all* discourses emerge as interactional achievements among participants. This is, in fact, the centerpiece of the dialogic theory of discourse articulated most fully by Bakhtin (see Bakhtin, 1981; see also Holquist, 1990; Morson & Emerson, 1990), and the centerpiece of my own critique of the structuralist viewpoint that some discourses are cognitively more accessible to young children than others.

The Social Origins of Essayist Writing

Lev Vygotsky in his writings about mind and society coined the phrase "zone of proximal development" to describe the difference between what the child learner could cognitively and interactionally accomplish on her own versus with the help of a more capable peer or adult (Vygotsky, 1978; see also Wertsch & Rogoff, 1984). In my own discussion of how essayist discourses were co-constructed in a first grade classroom, I use the term "zone" somewhat more broadly. Drawing heavily upon the theories of discourse articulated by Bakhtin, at the heart of which lies *dialogue*, I am attempting in my analyses to describe the social-interactional "zones" that are co-constructed as participants move in response to one another and to other texts. I move now to a discussion of the ways in which children's science diary writing and talk about science diary writing emerged as forms of response to their surround. I will maintain throughout the analyses that follow that children's writing can be viewed in the same manner as their talk: like scientific or essayist forms of talk (as in the whole class discussions), essayist *writing* about silkworms emerges as an interactional achievement, as a form of dialogue.

I will begin my discussion of children's science diary writing with an example taken from the writings of one of three focal children, Janeen. Some weeks into the extended unit on silkworms, Janeen's silkworms had become quite large on their steady diet of mulberry leaves (the sole source of nourishment for silkworms). As I observed and videotaped Janeen's work on her science diary entry on a morning in late May, I noted that she seemed intensely interested in her four silkworms' eating of leaves. She spent some twenty minutes observing the eating behaviors of the silkworms, taking one silkworm out of its plastic container and placing it directly on a leaf for closer observation. At the close of this extended period of observation, Janeen had written in her science diary:

The silkworms
love to eat To silkworms
eat ing

Gloss: The silkworms love to eat. Two silkworms eating²

2 Janeen, being a member of an inner city African-American community, speaks a dialect of American English in which auxiliaries are occasionally dropped and in which some inflectional endings are omitted. Such minor variations from "standard" English are correct within the community of which she is a member. I have

At this point in the episode that I observed, the teaching assistant approached Janeen's desk to examine what Janeen had written thus far. Janeen and the teaching assistant then proceeded to co-construct a slightly different form of journal entry than had been constructed thus far. One of the pedagogical agendas that had been emphasized by the teacher was that of charting the growth of the silkworms. Children had been given rulers for measurement of their silkworms, and they were encouraged to draw or write about changes noted in the silkworms' physical size. As the teaching assistant approached, Janeen left her desk momentarily to retrieve a ruler, in an unspoken acknowledgment of the formal agenda of measuring her silkworms. The teaching assistant helped Janeen to place one silkworm directly on the ruler. Jointly, Janeen and the teaching assistant then constructed science writing centered on the size of the silkworms. My representation of this interactional episode includes both a transcription of the talk that took place, and the science diary entry in its final form.

Example 3(a): Science Diary Writing

Janeen (J), Teaching Assistant (TA)

TA: [leaning close to J] how big is it [the silkworm]?

J: [examines the silkworm on the ruler]

five

[J stands upright]

TA: okay come on (.) come right here [indicates J's chair]

J: [sits down in her chair]

TA: who is that?

J: [looks at silkworm to the right of her science diary]

George [softly]

TA: this is George? [begins writing in J's diary]

George is what?

J: huh? [looks at TA writing in J's science diary]

TA: how big is George? [writing in J's diary]

how big is he? J: five

TA: five what? [writing]

J: inches

TA: [looks at J] uhm uhm

preserved these grammatical and phonetic aspects of Janeen's talk and writing in all of the examples used.

look at 'im [TA points to silkworm on ruler]

J: examines silkworm on ruler

TA: this is # not inches

J: centimeters [looks up]

TA: centimeters

Example 3(b): Science Diary Entry (Final Form)

5/22/90

The silkworms

love To eat To silkworms

eat ing

George is almost 5 centimeters, Weezie is almost 5 centimeters, Damon is almost 4 centimeters, Jamal is almost 5 centimeters.

Although somewhat different forms of response, the science diary writing done by Janeen and the writing jointly constructed with the teaching assistant are grounded in direct observation of the silkworms. Janeen's writing about the silkworms' love of eating is a response to her close observation of the silkworms' eating behavior. The writing about the length of the four silkworms, the four having been given names (George, etc.) previously by Janeen in an earlier entry, is the result of the joint activity of measuring them. Example 3 illustrates the social origins of essayist writing, in that even the "independent" writing that results is a form of response to the discourses and activity structures linked to the silkworm unit. One might question whether or not such writing is truly "essayist" in the sense of being generalizable. The science diary writing seen in Example 3 is largely reflective of direct observation of four silkworms, and the written comments seem to relate to those silkworms only. However, I believe that a very strong case could be made that Janeen's science diary entry represents an emergent form of essayist writing. At the very least, this entry is more reflective of a non-narrative discourse genre than a narrative genre, particularly when stories are held as the defining narrative genre.

A second example of science diary writing, also one supplemented by my observations and videotape analysis of the process of writing, again illustrates the emergence of scientific writing in response to the interactional demands of the six-week unit. The science diary writing by Rasheem, another focal child in my research study of three children, is unquestionably "scientific" or essayist. In the entry, Rasheem writes about his emerging theory of how the silkworms spin

their cocoons. As was the case with Janeen's science diary entry, however, my analytical focus with Example 4 is on how this entry emerges as a form of dialogic response. Although there is no evidence of instructional "scaffolding" with this example, the activity structure of science diary writing about one's observations and an established social-interactional history of talking and writing about silkworms serve as a larger context within which Rasheem constructs "his" entry. Example 4 begins with Rasheem working at his desk early in the school day, at a point about midway through the silkworm unit. Children had been prepared by the teacher for the time when the silkworms would begin spinning cocoons. Books showing pictures of cocoons had been placed around the room, and there was a sense of expectation of this forthcoming event. My representation of this episode begins with Rasheem "voicing" aloud what he will write in his science diary.

Example 4: Science Diary Writing

Rasheem (R)

Rasheem and his peers are writing science diary entries. Rasheem says aloud:

R: should I put # "I know where # why the silkworms shed their skin or
should I say I know how the silkworms spread their cocoon?"

Later, children are called to the rug for a whole class discussion. When Rasheem is asked to provide a comment about the silkworms, he voices his reflections:

R: I got it # I got it # I think I know where they get (.) they spread their
cocoon (.) at the back of their tail (.) I see this little spik**a**#konf the
their tail

Still later, Rasheem composes his written science diary entry:

Written:

5/15/90

I knoe howL They

SReD There KOM BY

THeT SteKy THeg on

There Taol

Gloss: I know how they spread their cocoon. By that sticky thing on their tail.

Again, Rasheem's science diary writing is rooted in his direct observations of the silkworms, in this case his observation of the

"sticky thing" that he thinks will be the site where the silkworms spin their cocoons. At the same time, like Janeen's entry, this entry is one that I would interpret as an emergent form of essayist writing. Rather than being oriented towards "what happened" in a storied sense, it addresses the more general topic of how silkworms spin cocoons.

A final example looks ahead one year to the science diary writing of Janeen, the child whose writing was also explored in Example 3. Janeen remained in first grade for two consecutive years, having initially entered first grade at a very young age compared to her peers and having experienced some difficulty in that first year. Towards the end of her second year in first grade, Janeen had the opportunity to participate once again in the six-week silkworm unit. Late in the school year, she composed the following science diary entry in response to the classroom teacher's suggestion that children write down the "facts" they had learned about silkworms.

Example 5: Science Diary Writing

Janeen

Written:

Facts About Silkworms

1. They turn into moths.
2. Wen They are Little They eies are gery and wen they Are big They eies are Black.
3. The sikworms make cocon.
4. The silkworms have spaet on them.
5. The silkworm have 8 Leg.

Gloss:

Facts About Silkworms

1. They turn into moths.
2. When they are little their eyes are grey and when they are big their eyes are black.
3. The silkworms make cocoon.
4. The silkworms have spot on them.
5. The silkworm have 8 leg.

These five "facts" about silkworms are clearly framed in a way that resembles scientific or essayist writing. They are written from a general, abstract point of view, with the writer assuming a more distal perspective in relation to her audience. This type of generalized essayist writing is what some theorists would consider cognitively

"higher" on a developmental hierarchy of discursive forms. And yet, such forms of writing appear to be highly accessible to Janeen, Rasheem, and other children in the social context of talk and writing about science. I should add at this point in my discussion that both Janeen and Rasheem were in the early stages of learning to write as I conducted my research study. The science diary entries seen in Examples 3 and 4 (since Example 5 is drawn from work a year later) are representative of the writing of children who only in mid-year had begun to write extended segments of discourse. Looking at these entries and also considering the rich science-related talk that emerged in whole class discussions, I find perplexing the notion that literacy education in particular, and education more generally, should be grounded in *narrative* during the early years of schooling. The examples that I have shown in this extended exemplar from my own classroom research suggest otherwise: that young children can readily engage in narrative *and* non-narrative (e.g., scientific or essayist) discourses from the earliest days of schooling onwards. What does seem to be crucial are the social-interactional contexts in which both narrative and non-narrative discourses are constructed by participants. When social-interactional frameworks are supportive of the joint construction of essayist discourses, children can "talk and write science" (see Lemke, 1990) with relative ease. Of course, my own interpretations of Examples 1-5 are rooted in a theoretical framework that is inconsistent with the more structuralist theories of discourse and learning discussed earlier. It is to this alternative theoretical framework and its implications for classroom researchers that I turn in the final section.

Towards a Dialogic View of Discourse and Learning

In this study of the social origins of essayist writing in a first grade classroom, I have explored how children and teachers engaged in the co-construction of scientific discourse. I have used interpretative forms of analysis to look closely at how scientific or essayist discourses emerged in response to the contingencies of a six-week unit on silkworms. What has emerged through these analyses is a view of discourse as a form of dialogic response to one's surround. Such dialogue may take the form of a written science diary entry, one embedded in the larger context of observation and talk during an extended unit on silkworms. It may also take the form of a scientific

explanation that is constructed across turns of talk during a whole class discussion. Even forms of discourse that are "individually" constructed by children, such as a written science diary entry, emerge as a form of response to a particular social context.

Such a view of the construction of discourse, and of learning more generally, is one that I have culled from my readings of the work of Bakhtin and other more contemporary theorists of language. It is from this theoretical perspective that I can return to my opening critique of the more structuralist depictions of discourse forwarded by theorists like Kieran Egan and James Moffett. Again, I am not attempting to deny the importance of narrative discourses in classroom instruction and learning. I would, however, like to reiterate my belief that narrative and non-narrative discourses do not form a developmental hierarchy. This belief is rooted in the alternative theoretical perspective that I have proposed for looking at discourse and learning in the classroom: one centered on the dialogic construction of both talk and writing. From this perspective, I can suggest that *all* discourses emerge as forms of response to social settings, as interactional accomplishments. In this sense, the structural properties of discourse genres are of less import than what is being done interactionally to construct them. My case study of one science unit supports the notion that young children can readily engage in more abstract essayist discourses when they are engaged in forms of interaction that facilitate those discourses.

My closing remarks are centered on what this theoretical and research-driven work might imply for educational researchers interested in facilitating children's literacy development. At the very least, this work on the social origins of essayist writing suggests that narrative and non-narrative discourses can play an equally important role in young children's learning. Young children can observe, describe, and theorize "in" or "through" more essayist, scientific discourses, just as they can readily engage in more storied forms of discursive activity. Perhaps more broadly, this work suggests that literacy research has to account for children's social and discursive activity and not simply their oral or written texts. It is only viewing the interactional accomplishment of discourse that *dialogue* –as opposed to genre structures of discourse or presumed cognitive hierarchies– becomes a salient analytical construct. Thus, the work discussed in this paper can be viewed as an argument for the employment of research methodologies that bring into focus the

dialogic construction of discourses, their embeddness in the particulars of classroom interactional contexts.

Bibliography

- BAKHTIN, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*, Austin, University of Texas Press.
- BAKHTIN, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*, Austin, University of Texas Press.
- BETTELHEIM, B. (1989). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*, New York, Vintage Books.
- EDWARDS, D. (1993). Concepts, memory, and the organization of pedagogic discourse: A case study, *Educational Research*, 19, 205-225.
- EGAN, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*, New York, Routledge.
- EGAN, K. (1993). Narrative and learning: A voyage of implications, *Linguistics and Education*, 5, 119-126.
- ERICKSON, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In: M. LECOMPTE, W. MILLROY & J. PREISSLE (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*, New York, Academic Press, pp. 201-225.
- ERICKSON, F. (forthcoming). Going for the zone: The social and cognitive ecology of interaction in classroom conversations. In D. HICKS (Ed.), *Discourse, learning, and schooling: Sociocultural and sociocognitive perspectives*, New York, Cambridge University Press.
- GEE, J.P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*, New York, Bergin & Garvey.
- GREEN, J. & DIXON, C. (1993). Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms, *Linguistics and Education*, 5, 231-239.
- GREENBERG, H.R. (1990). Just how powerful are those Turtles? *New York Times*, Arts and Review.
- HARRE, R. & GILLETT, G. (1994). *The discursive mind*, Thousand Oaks, Sage.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, New York, Cambridge University Press.

- HICKS, D. (1993). Narrative discourse and learning: An essay response to Kieran Egan's "Narrative and learning: A voyage of implications", *Linguistics and Education*, 5, 127-148.
- HICKS, D. (1994). "Inside" versus "out there": Narrative as a dialectic. Paper presented at the 1994 Ethnography in Education Research Forum, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- HICKS, D. (forthcoming). Contextual inquiries: A discourse-oriented study of classroom learning. In: D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling: Sociocultural and sociocognitive perspectives*, New York, Cambridge University Press.
- HOLQUIST, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*, New York, Routledge.
- LAVE, J. (1992). Paper presented at AERA.
- LEMKE, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*, Norwood, Ablex.
- LEVI-STRAUSS, C. (1967). The structural study of myth. In: *Structural anthropology*, New York, Anchor Books.
- MOFFETT, J. (1968/83). *Teaching the universe of discourse*, Portsmouth, Heinemann.
- MORSON, G.S. & EMERSON, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*, Stanford, Stanford University Press.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press.
- ROGOFF, B. & WERTSCH, J. (1984). Children's learning in the "zone of proximal development", *New Directions for Child Development*, 2, San Francisco, Jossey-Bass.
- TOULMIN, S. (1979). The inwardness of mental life, *Critical Inquiry*, 6, 1-16.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1987). *Thinking and speech*, New York, Plenum Press.
- WERTSCH, J. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In: B. ROGOFF & J. WERTSCH (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*, *New Directions for Child Development*, 23, San Francisco, Jossey-Bass.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, Harvard University Press.

"Ma chambre" ou: comment linéariser l'espace

Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits

B. SCHNEUWLY et M.-C. ROSAT

Summary

This ontogenetic study analyzes how children of different ages transform a three-dimensional space into a linear written text. At this end, 20 students aged 8, 10, 12 and 14 describe their bedroom in a short written text. Three dimensions of the texts are analyzed: the ratio of spatial to other informations given; the categories of expressions of space used; the overall structure of the text. The results show that the youngest students do not organize the text following spatial dimensions, but enumerate objects situated in the room in using very simple, repetitive syntactic structures. The 10 years olds group objects in relation to each other, but without situating them in an objective space. The 12 years old organize the text following a gaze tour strategy which in itself is not situated in function of a clear defined framework. The 14 years old finally define an objective framework which allows to situate the objects in an independant space; this allows at the same time to give the text a dominant topic and a well marked textual structure.

1. Capacités cognitives et langagières de description de l'espace

Les travaux de psychologues sur la description sont rares. Dans les années 1900, quelques recherches inspirées par Binet (Binet, 1896; Leclère, 1897; Evard, 1914) visaient à mettre en évidence "l'orientation de l'esprit", la "prédominance d'une faculté sur les autres" chez un sujet donné. Quatre types intellectuels et moraux étaient mis en évidence: descripteur, observateur, émotionnel et érudit. Ce type de classification n'était pas sans lien avec des préjugés moraux, notamment en ce qui concerne des aptitudes plus ou moins féminines ou masculi-

lines¹. Depuis, la description a été étudiée de façon plus objective par des linguistes en tant que séquence textuelle, et par des psychologues en tant que procédure langagière incluses dans un genre ou type de texte correspondant à une situation de communication. Sur la base de ces travaux, nous allons observer, dans le présent article, comment la procédure descriptive se construit d'un point de vue ontogénétique en analysant des textes informatifs rédigés par des élèves décrivant leur chambre.

1.1. La description: un type séquentiel

Dans le cadre d'un modèle de linguistique pragmatique et textuelle (Adam 1992), tout texte est considéré comme étant doté d'une organisation interne conceptualisable en termes de *séquences textuelles* de différents types. La description représente l'un de ces types séquentiels (Adam & Petitjean, 1989). Les séquences descriptives sont présentées comme apparaissant dans des textes relevant de genres de discours distincts, à origine didactique, journalistique, littéraire, ou publicitaire. Toute séquence descriptive est décrite comme supposant la mise en place d'une macrostructure sémantique, par le biais de trois sortes d'opérations: a) ancrage (choix d'un thème-titre); b) aspectualisation (décomposition du thème-titre en parties); c) mise en situation, situant l'objet traité spatialement (points cardinaux, plans spatiaux) et/ou temporellement (quatre saisons, succession temporelle), et le mettant en relation avec d'autres objets.

Soulignant la fréquence d'apparition élevée d'*organiseurs spatiaux* dans des descriptions de lieux (paysages, villes, maisons), Adam et Revaz (1989) mettent en évidence que le plan de tels textes peut être ponctué d'*organiseurs* relevant d'une *grille cardinale* (*au nord, au sud, à l'est, ... ou à gauche, en haut, ...*) ou d'*indicateurs de lieux* (*tout autour, en face, partout, de chaque côté de la fenêtre, ...*).

1.2. La description: une procédure langagière

D'un point de vue psychologique, décrire constitue une procédure langagière particulière à disposition des locuteurs, procédure servant à

1 Selon Leclère (1897), «..les abstractions répugnent à la nature intellectuelle de la majorité des femmes: dans un nombre considérable de devoirs de morale remis par des jeunes filles, nous avons trouvé une confusion complète du fait avec le droit et le devoir...» (386) tandis que «les jeunes gens s'élèvent plus facilement et plus fréquemment à l'idée du devoir pur» (388).

transformer un objet complexe de plusieurs dimensions en une séquence linéaire d'éléments langagiers énumérant les caractères de l'objet en question. Il s'agit d'une procédure au même titre que narrer, argumenter, expliquer, etc. (notre définition est proche de celle de "Kommunikationsverfahren" dans l'école fonctionnelle-communicative de Schmidt et Harnisch 1974). Linguistiquement, elle prend la forme d'une séquence textuelle qui peut apparaître dans divers genres de textes narratifs et expositifs, constitués le plus souvent d'une combinaison de séquences relevant de divers types (Besson, 1993; Bronckart, 1993). Selon le genre ou le type concerné, la séquence descriptive prend évidemment une forme spécifique. Ainsi, la description d'une chambre suit des lois d'organisation différentes selon qu'elle est insérée dans un roman, ou dans un texte informatif adressé à un enquêteur. Si la description romanesque est susceptible de " jongler" avec les repères spatiaux, la description informative nécessite la constitution de points de référence précis permettant de situer systématiquement les objets meublant l'espace. On peut supposer que la capacité de créer de tels points de référence dans un texte se construit lentement durant l'ontogenèse.

1.3. A propos du développement des notions spatiales

D'un point de vue ontogénétique, sans postuler un rapport immédiat entre capacités cognitives et langagières, on peut supposer que le développement des capacités langagières à décrire un espace dépendent plus ou moins directement des connaissances et des notions spatiales construites cognitivement. Il existe un très grand nombre de travaux psychologiques à ce propos qui montrent qu'à partir de 8-9 ans les enfants sont capables de situer des objets par rapport à un point de vue. Ainsi, malgré les critiques² formulées à l'égard de la conception piagetienne unaire du développement, rappelons que les travaux de Piaget et de ses collaborateurs (Piaget & Inhelder 1948; Piaget, Inhelder & Szeminska 1948) ont mis en évidence trois étapes du développement de la représentation de l'espace : 1) *espace topologique*: relations de voisinage, de séparation, d'ordre, d'entourage; les relations sont instables,

2 Selon Dolz, Pasquier, Bronckart (1993), «apprécier les capacités d'un élève, c'est identifier non un "état" de développement, mais les processus dynamiques dans lesquels il est capable de s'engager (cf. la notion vygotskienne de 'zone de développement proximal'); en l'occurrence, c'est identifier les actions langagières qu'il est apte à réaliser en réponse à une consigne donnée, et dans une situation didactique spécifique» (p. 33).

mouvantes; l'espace est déformable et multiple (jusque vers 7 ans); 2) *espace projectif*: les objets et leurs configurations sont situés par rapport à un point de vue (jusque vers 9 ans); 3) *espace euclidien*: les objets sont situés les uns par rapport aux autres à l'intérieur d'un système de référence stable supposant la conservation coordonnée des distances et de la grandeur. Moore (1976) dégage trois niveaux de représentation analogues pour l'espace urbain.

D'autres travaux psychologiques montrent que l'acquisition des termes spatiaux, utilisés dans des phrases simples, est relativement indépendante des langues apprises (Johnston et Slobin 1975). La séquence suivante semble plus ou moins universelle: dedans, sur -> sous (2;00) -> à côté (3;00) -> entre, derrière₁ (4;00) -> derrière devant₂ (4;6) -> derrière, devant₃ (5;6) - droite, gauche₁ (5;8) -> droite, gauche₂ (7;9) -> droite, gauche₃ (11;00). L'indice 1 correspond à une perspective définie à partir du corps propre, l'indice 2 correspond à une perspective définie par rapport à quelqu'un d'autre, ou à une perspective inhérente à un objet (derrière la chaise), l'indice 3 correspond à un espace indépendant défini objectivement.

1.4. Décrire dans des textes informatifs: approches psychologiques

Les travaux de psychologie du langage se fixant la caractérisation de textes informatifs descriptifs d'un espace peuvent être répartis en deux groupes: les premiers mettent en évidence des procédures de description d'un espace chez l'adulte; les seconds précisent certains traits du développement des capacités textuelles de description spatiale chez l'enfant.

a) En ce qui concerne les textes d'adultes, Ehrich (1982) et Ehrich et Koster (1984) montrent que des locuteurs adultes (étudiants décrivant oralement leur chambre ou une pièce qu'on leur montre) procèdent de la manière suivante³. La description débute en général par la définition d'un *cadre de référence* (en général l'entrée). Une indication sur la forme ou la grandeur de la pièce peut précéder cette partie. Le mode de planification de la description reflète l'organisation de l'espace à décrire (murs de la chambre, plafond, sol ou regroupements fonctionnels d'objets). La linéarisation des informations se fait à choix selon un des deux modes d'organisation suivants: a) tour de regard et énuméra-

3 Voir aussi Linde et Labov 1975 pour des données comparables concernant la description d'un appartement).

tion successive des objets rencontrés; b) délimitation de suites de lignes parallèles ou en éventail traversant la pièce et constitution de groupes fonctionnels d'objets. Au niveau microstructurel, les éléments du référent sont traités en termes d'opposition "topic"/"comment". Le "topic" évoque ce dont on parle; dans le cas des descriptions de chambre, il s'agit du cadre spatial qui organise l'ensemble du discours en fonction du tour de regard (cf. l'usage d'expressions de lieu). Le "comment" évoque les éléments situés dans cet espace.

Shanon (1984) montre par une analyse de vingt-quatre descriptions d'une pièce d'appartement que la catégorisation la plus élaborée des éléments constitutifs du référentiel comprend six niveaux: 1) la pièce en tant que telle; 2) les murs, le sol, le plafond; 3) les fenêtres et la porte; 4) les principaux meubles; 5) les objets fixes; 6) les objets sans place définie. A partir de cette catégorisation, l'auteur observe que l'usage de certaines formes linguistiques (article défini ou indéfini, phrases relatives, possessifs et partitifs) est lié de manière préférentielle au traitement de l'une ou l'autre des catégories référentielles. L'organisation des éléments du référent contribue ainsi à la structuration globale de la description, les éléments des niveaux élevés étant traités avant les autres, et jouant un rôle de repères favorisant la localisation des termes de niveaux inférieurs.

b) En ce qui concerne le *développement des procédures textuelles de description d'un espace*, les travaux sont très rares. D'une part, Ehrich (1982) montre à propos de description d'une pièce située dans une maison de poupée que, de 6 à 10 ans, seuls 25 à 45% des élèves utilisent des expressions qui marquent l'*ancrage* des segments textuels évoquant des groupes d'objets *par rapport à l'espace global* de la pièce (fenêtre, mur, porte, etc.). A 12 ans, 80% des enfants recourent à ces expressions. A partir de 6 ans déjà, bon nombre d'enfants utilisent des *procédés de linéarisation* dans leur description (40%). De 8 à 12 ans, la procédure se généralise et 70% des enfants linéarisent d'une manière ou d'une autre.

Weissenborn (1984, 1985) analyse des descriptions de chemin dans des situations d'interaction directe. Le problème central qu'il pose est celui de la *coordination des points de vue* entre les interlocuteurs d'un dialogue chez des enfants de 7 à 14 ans. Il distingue quatre niveaux. Chez les élèves les plus jeunes, on ne trouve pas de descriptions de chemin, mais des descriptions de positions successives. L'espace apparaît comme un ensemble de *sous-espaces non reliés*. Au deuxième niveau, les enfants établissent un *cadre de référence local* avec des expres-

sions du type "gauche, droite" et élaborent des connexions entre deux points de l'espace. Mais ils n'ont pas encore conscience de la perspective et sont donc incapables de coordonner les perspectives en cas de besoin. La perspective implicite est toujours déictique, dictée par un format d'action proprioceptive. Au troisième niveau, il y a *généralisation et unification des stratégies* utilisées précédemment pour établir un cadre de référence, qui se construit en cours d'interaction. Les perspectives de description sont souvent explicitées au cours de l'interaction. Au quatrième niveau finalement, qu'on trouve essentiellement chez les adultes, il y a *anticipation du cadre de référence* avant la description proprement dite du chemin. Les points de vue sont d'emblée coordonnés.

2. Une démarche expérimentale

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de travaux visant à cerner plus largement les caractéristiques de textes expositifs (cf. notamment Plazaola & al. dans ce numéro). Elle prolonge des travaux antérieurs étudiant le développement de certaines caractéristiques de textes injonctifs (Schneuwly & Rosat 1986, Schneuwly, 1988), et cherche à cerner certains traits d'évolution d'une autre variante de textes expositifs, les textes descriptifs.

2.1. Dispositif expérimental

L'expérimentation suivante a été montée: 20 élèves de 2^e, 4^e, 6^e et 8^e année scolaire (8, 10, 12 et 14 ans approximativement) écrivent une description de leur chambre dans le but d'informer un destinataire inconnu, général (pour cette terminologie voir Bronckart & al. 1985). Le contexte leur est présenté oralement comme suit: "*Des personnes à l'Université font une enquête sur les chambres des élèves. Ils aimeraient savoir comment sont vos chambres. Pourriez-vous les aider?*" Ensuite, chaque élève reçoit une feuille avec la consigne écrite: "*Décris comment est la chambre où tu dors.*" L'expérimentateur suggère par ailleurs oralement aux élèves de se représenter un lecteur ne connaissant pas leur chambre, mais intéressé par le fait d'en connaître les caractéristiques. La grande majorité des élèves a répondu correctement à la consigne⁴.

4 Deux textes (1 de 4^{ème} et 1 de 6^{ème}) ont été exclus parce que les élèves ne décrivaient pas leur chambre, mais énuméraient des activités réalisées dans leur chambre.

2.2. Hypothèses

Sur la base des travaux de Shannon, Weissenborn et Ehrich, les hypothèses ontogénétiques suivantes peuvent être formulées. Au fur et à mesure de l'élévation du degré scolaire, les tendances suivantes se dessineront:

1. les textes seront mieux organisés autour d'informations spatiales qui constituent le centre du texte;
2. ces informations seront de plus en plus évoquées en référence directe ou indirecte à un espace objectif défini par le texte;
3. l'organisation des contenus deviendra plus systématique (tour de regard, description en éventail), et s'intégrera finalement dans un cadre de référence global;
4. le thème dominant - localisation - imposera progressivement à la phrase la forme suivante: unité à fonction de localisation en position de *topic* et unité localisée en position de *comment*.

3. Résultats

La présentation des résultats est organisée en trois analyses principales. La première décrit la répartition des informations évoquées dans les textes. La seconde présente l'utilisation qui est faite des organisateurs spatiaux. La troisième distingue quatre stratégies d'organisation du texte descriptif en fonction du degré scolaire.

3.1. Analyse de la structure générale du contenu des textes

Trois analyses ont été effectuées pour décrire la répartition des informations traitées par les textes: rapport entre informations spatiales et informations non spatiales; organisation des informations non spatiales dans le texte; informations présentées au début du texte.

Dans le but d'évaluer dans quelle mesure les textes évoquent des informations spatiales, tous les textes ont été décomposés en *T-units* (unité correspondant à la phrase simple ou complexe et définie techniquement comme la plus petite unité possible se terminant par un point; Hunt 1983). Ces *T-units* ont été réparties en *unités spatiales*, évoquant la localisation des objets dans la pièce, et en *unités non spatiales*.

L'analyse de ces unités montre qu'en 8^e, un tiers d'entre elles sont non spatiales, tandis que, chez les élèves plus jeunes, plus de la moitié le sont. Pour les élèves de 8^e, il s'agit d'unités évoquant les caractéristiques générales de la pièce (couleurs, forme, ambiance) ou de certains

objets particuliers [Ex.: *A l'entrée de celle-ci, juste au-dessus de ma tête, il y a les tuyaux des toilettes (je dors à la cave)*. Nick, 8^e]. Pour les jeunes élèves, il s'agit d'unités introduites par: "il y a", "j'ai", etc., énumérant des objets sans aucune indication spatiale.

Du point de vue de l'organisation des textes, on note en 8^e une tendance à regrouper les unités non spatiales en début ou fin du texte (plus de la moitié de ces expressions). Aux autres degrés, cette structuration est moins marquée: en 6^e: un tiers seulement des organisateurs non spatiaux se trouvent en début ou fin de texte.

Une analyse des débuts de textes permet de confirmer et de préciser cette tendance. On peut classer les débuts en quatre rubriques:

- O: simple mention objets (*Il y a un lit*);
- L: localisation d'objet (*A gauche, il a mon lit*);
- C: caractéristiques générales (grandeur, forme, couleur, situation de la chambre dans l'appartement) de la chambre (*Ma chambre est assez grande parce qu'il y a mon frère et moi*);
- P: définition de la perspective (cadre de référence) de la description (*Dans ma chambre, en entrant à droite, il y a mon lit*).

L'analyse des textes des différents groupes met en évidence une présence prédominante de débuts de textes se limitant à mentionner ou localiser des objets en 2^{ème} et en 4^{ème}. Elle démontre l'apparition, dès la 6^{ème}, de l'évocation de caractéristiques générales de la chambre, et l'émergence tardive, en 8^{ème}, de débuts de textes précisant un point de référence (voir tableau 1).

| Catégories | 2e | 4e | 6e | 8e |
|------------|----|----|----|----|
| O | 10 | 8 | 3 | 0 |
| L | 8 | 4 | 5 | 0 |
| C | 1 | 6 | 9 | 11 |
| P | 0 | 2 | 0 | 9 |
| ? | 1 | 0 | 3 | 0 |
| Total | 20 | 20 | 20 | 20 |

Tableau 1: Nombre de textes par catégories de début.

3.2. Les organisateurs spatiaux

Les organisateurs spatiaux sont définis de la manière suivante. Il s'agit de toute expression spatiale construite avec une préposition ou fonc-

tionnant seule (adverbe) [pour la définition de ces unités voir Bronckart & al. (1985), p. 21]. En référence aux catégories de Shannon (1984), cinq catégories d'organisateurs spatiaux sont définies:

1. Organisateurs évoquant la localisation des objets dans l'espace de la chambre par rapport à un point de repère défini dans un cadre de référence global ("à gauche de l'entrée - devant le mur en face").
2. Organisateurs évoquant la localisation des objets par rapport à des éléments constitutifs de toute chambre, sans définition d'un cadre de référence ("sur le mur, devant la fenêtre, à côté de la porte").
3. Organisateurs évoquant la localisation des objets dans la chambre en général ("dans ma chambre").
4. Organisateurs évoquant la localisation des objets les uns par rapport aux autres ("sur la bibliothèque il y a ma télé").
5. Organisateurs évoquant la définition d'une perspective ("en entrant dans la pièce à droite; longeant").

A l'aide de cette définition et de cette catégorisation des organisateurs, cinq analyses ont été effectuées: rapport entre organisateurs spatiaux et autres organisateurs textuels; densité d'organisateurs spatiaux; fréquence d'organisateurs en fonction des catégories; nombre de textes comprenant au moins une unité d'une catégorie donnée; position des organisateurs dans la phrase.

- a) La première analyse met en évidence la proportion d'organisateurs spatiaux par rapport à celle des organisateurs relevant d'autres catégories: ET, organisateurs temporels et "logiques". Elle fait apparaître que les organisateurs non spatiaux sont relativement rares par rapport à leur taux d'apparition dans d'autres textes informatifs (50 à 60%; cf. Schneuwly et Rosat, 1986). Il ressort par ailleurs les points suivants: a) la moitié des organisateurs non spatiaux sont des ET qui, surtout en 4^e et encore en 6^e (respectivement 25% et 15% par rapport au total des verbes), assument plutôt une fonction d'organisation de l'énonciation (continuité de l'activité verbale) que d'enchaînement des énoncés dans le texte ("Mon tapis est carré et dessus il y a des dessins qui ressemblent à des routes" Romain, 6^e); b) les organisateurs temporels sont rares. Ils font une timide apparition en 8^e dans des expressions du type "quand/ lorsqu'on entre dans ma chambre". Il y a en outre un certain nombre de "pour" explicitant la fonction d'une disposition particulière des meubles ou celle de certains des objets mentionnés.
- b) La comparaison de la densité des organisateurs spatiaux par rapport au nombre de verbes (voir tableau 2, totaux deuxième colonne) en

fonction de groupes d'âge fait apparaître une nette progression de la 4^e à la 8^e. Le taux d'organisateurs chez les élèves de 2^e se situe entre celui des élèves de 4^e et celui des élèves de 6^e. Nous reviendrons plus bas sur l'interprétation à donner à ce résultat, et plus généralement à l'utilisation des organisateurs spatiaux dans les textes de 2^{ème}. Notons en outre que la diversité des organisateurs croît de manière substantielle de la 2^e (17 organisateurs différents utilisés par les élèves) à la 4^e (36), puis à la 6^e (62) et à la 8^e (71).

| Catégories | 2 ^e | | | 4 ^e | | |
|------------|----------------|--------------|--------|----------------|--------------|--------|
| | N | % par verbes | min. 1 | N | % par verbes | min. 1 |
| I | 2 | 2.0 | 1 | 7 | 3.2 | 3 |
| II | 13 | 12.9 | 7 | 16 | 7.4 | 7 |
| III | 6 | 5.9 | 5 | 8 | 3.7 | 5 |
| IV | 19 | 18.8 | 7 | 49 | 22.7 | 14 |
| Autres | 4 | 4.0 | 2 | 3 | 1.4 | 3 |
| Total | 44 | 43.6 | | 83 | 38.4 | |

| Catégories | 6 ^e | | | 8 ^e | | |
|------------|----------------|--------------|--------|----------------|--------------|--------|
| | N | % par verbes | min. 1 | N | % par verbes | min. 1 |
| I | 9 | 2.2 | 5 | 36 | 12.9 | 16 |
| II | 57 | 14.2 | 17 | 33 | 11.8 | 15 |
| III | 15 | 3.7 | 10 | 14 | 5.0 | 8 |
| IV | 109 | 27.2 | 20 | 69 | 24.6 | 20 |
| Autres | 5 | 1.2 | 3 | 14 | 5.0 | 10 |
| Total | 195 | 48.5 | | 166 | 59.3 | |

Tableau 2: Organisateurs spatiaux en fonction de 5 catégories et 4 groupes d'âge: nombre total; % par total de verbes; textes contenant au minimum 1 unité de la catégorie.

- c) L'analyse de la densité d'organisateurs de chaque catégorie pour chaque groupe d'élèves fait apparaître une augmentation importante d'unités de la catégorie 1. Les autres catégories ne semblent pas subir de changements importants. Mais ce type d'analyse traite tous les textes écrits par les élèves d'une classe comme s'il s'agissait d'un seul texte. Les totaux pour chaque catégorie montrent d'ailleurs qu'en 2^e et

- 4^e, certaines unités sont presque absentes ou très rares, et que seules les catégories 2 et 4 apparaissent dans un nombre significatif de textes.
- d) Le recensement des textes contenant au moins une unité d'une catégorie donne une image beaucoup plus différenciée des textes des différents groupes. Il apparaît qu'en 2^e, un grand nombre de textes ne contient pas d'unités de l'une ou l'autre des catégories. On peut d'ailleurs supposer qu'il y a de nombreux textes sans organisateurs spatiaux (nous y reviendrons). En 4^e, on trouve dans 19 textes sur 20 des organisateurs de la catégorie 4. Les autres catégories ne se trouvent que dans certains textes (35% pour la catégorie 2). Dans les textes de 6^e, la catégorie 2 est presque toujours présente (17 textes sur 20). En 8^e finalement, s'y ajoutent la catégorie 1 et, dans une certaine mesure, la catégorie 5. Une analyse de cette dernière catégorie montre que les expressions verbales qu'elle contient définissent en général un point de vue dans l'espace ("*en entrant à gauche*"). Ces expressions sont proches de celles de la catégorie 1. Les quatre groupes d'élèves se différencient donc de manière importante quant aux catégories d'organisateurs spatiaux utilisées.
- e) Enfin, une dernière analyse relève la position (avant/après) des spatiaux par rapport à l'expression localisée (avec ou sans verbe entre le localisant et le localisé). La position localisant/localisé est une position marquée en français qui utilise, dans la phrase écrite canonique plutôt une structure localisé/localisant. Les résultats montrent qu'en 8^e, 43.6% des phrases sont introduites par un organisateur spatial contre 18.8%, 25.0% et 27.4% en 2^e, 4^e et 6^e respectivement. Les textes des élèves de 8^e peuvent donc être considérés comme fortement structurés selon une perspective de "topic" ou thème spatial.

3.3. Stratégies de description

Dans le but de cerner les stratégies globales de description du référentiel privilégiées par les élèves, tous les textes du corpus ont été classés en fonction de quatre catégories: 1) énumération d'objets; 2) évocation du regroupement de plusieurs objets; 3) évocation de regroupements d'objets situés par rapport à des points de repères fixes non reliés entre eux; 4) évocation de regroupements d'objets situés par rapport à un cadre de référence spatial. L'analyse met en évidence les orientations développementales suivantes⁵:

5 Deux juges indépendants ont classé les 80 textes en fonction de ces 4 classes. Les résultats de cette classification apparaissent dans le tableau 3.

| Stratégies | 2e | 4e | 6e | 8e |
|------------|----|----|----|----|
| 1 | 13 | 5 | 0 | 0 |
| 2 | 4 | 10 | 11 | 1 |
| 3 | 2 | 2 | 7 | 10 |
| 4 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| ? | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Total | 20 | 20 | 20 | 20 |

Tableau 3: Nombre de textes par type de stratégie de mise en texte

En 2^e, les textes des élèves sont essentiellement des listes, évoquant des énumérations d'objets (voir, en annexe, textes 1 et 2). L'énumération prend en général une forme particulière: soit il y a répétition stéréotypée d'une même expression ("j'ai", "il y a", ...) qui devient le mécanisme producteur du texte, dans la mesure où il constitue une unité de base pour la planification de ce dernier; soit chaque nouvel énoncé est terminé par un point et mis à la ligne.

La stratégie dominante en 4^e, et encore en 6^e, est l'évocation d'un *regroupement d'objets*, qui ne sont pas situés par rapport à des points de repères fixes dans la chambre (voir texte 3). Si des points fixes, notamment le mur, sont mentionnés, ils le sont uniquement en tant que support d'un objet concret ("sur le mur"). Globalement, ces textes commencent à avoir un minimum de structure de présentation du type "tour de regard". Mais cela n'apparaît que de manière rudimentaire. Les textes sont souvent essentiellement construits sous forme d'associations et progressent pas à pas, d'un objet ou d'un élément au suivant.

En 6^e, puis plus massivement en 8^e, le principe d'organisation "*tour de regard*" ou *description "en éventail"* par des lignes tracées à partir d'un point fixe (voir texte 4) est plus systématiquement utilisé. Il en résulte une localisation de certains objets par rapport à des points fixes de la chambre. Ces points peuvent être considérés comme fixes dans la mesure où ils commencent à être repérés les uns par rapport aux autres, sans cependant l'être par rapport à un cadre de référence général objectif. Il sont d'ailleurs souvent isolés dans le texte et ne contribuent pas à sa structuration d'ensemble.

C'est essentiellement en 8^e qu'on trouve des textes où les points fixes sont repérés par rapport à un *cadre de référence spatial global* et objectif, en fonction duquel les regroupements d'objets sont systémati-

quement situés. Cette spatialisation organisée du référentiel contribue à la structuration du texte dans son ensemble (texte 5). Il est vrai que ce principe structurateur n'est pas encore maîtrisé de manière parfaite. Les textes apparaissent encore "fragiles". Ils contiennent des passages moins bien repérés, des énoncés non spatiaux qui brisent la continuité textuelle. Les textes semblent néanmoins fonctionner selon une autre "logique".

4. Discussion et conclusions

Du point de vue de l'organisation globale des textes descriptifs, on peut remarquer que si linéarisation de l'espace il y a, celle-ci se fait, comme l'ont noté d'autres psychologues, par des procédures de type "tour de regard" ou "lignes en éventail" à partir d'un point, mais que cette stratégie n'apparaît en général pas explicitement dans les textes sous la forme d'une transformation de l'espace à trois dimensions en un espace temporel unidimensionnel. Les organisateurs temporels qui pourraient être la trace d'une stratégie explicite de ce type sont en effet très rares. Comme dans le corpus d'Adam & Revaz (1989), l'organisation globale de la description est marquée par des organisateurs spatiaux s'enchaînant les uns aux autres tout au long du texte. La séquence descriptive suit bien une logique temporelle étant donné le "tour de regard" qui l'organise, mais cette logique reste largement *implicite*. La transformation de l'espace en temps se fait probablement pour ainsi dire à l'insu de l'énonciateur.

D'un point de vue développemental, nous pouvons constater une certaine analogie avec les résultats obtenus en ce qui concerne la genèse des notions d'espace. On peut relever les aspects suivants:

En 2^e, nous obtenons des textes avec peu de spatialisation des informations (peu d'organisateurs; peu d'unités d'information spatiale; début de textes avec simple mention d'objet). Si spatialisation il y a, il s'agit exclusivement de localisations d'un objet par rapport à un autre. Les textes prennent souvent la forme d'une simple *liste ou énumération*. Les élèves de 2^e semblent avoir besoin d'un *mécanisme extérieur et extériorisé de production de texte*. Dans les textes analysés, ce mécanisme est assuré par des structures syntaxiques simples (*il y a ou j'ai*) que l'élève utilise pour générer de manière itérative l'évocation de contenus divers issus de la représentation cognitive de sa chambre.

En 4^e, s'amorce un changement du mécanisme de production qui se perfectionne en 6^e. Rappelons les données principales: de nombreux

textes contiennent des expressions spatiales qui situent des objets les uns par rapport aux autres: il s'agit de *regroupements d'objets sans localisation dans un espace objectif* tant soi peu défini. Les débuts de textes mentionnent surtout des objets localisés. Il n'y a pas encore une structuration de l'ensemble du texte. Les localisations d'objets sont isolées, apparaissent par ci par là dans le texte. Le mécanisme de production n'est plus essentiellement extérieur. Les procédés stéréotypés d'écriture disparaissent. Mais la recherche d'informations relatives à la pièce à décrire se fait encore sans principe organisateur. On a l'impression d'un procédé de recherche associatif d'information.

En 6^e, un changement s'opère. Il y a l'apparition d'un mécanisme systématique générateur de recherche d'information pour la description (tour de regard ou lignes en éventail). Il s'ensuit l'apparition: a) de quelques points de repères fixes; b) de débuts de textes plus systématiquement liés aux caractéristiques de la chambre; c) d'informations non spatiales ayant trait aux caractéristiques de la chambre ou d'objets. Le "tour de regard" organise assez systématiquement, mais implicitement, l'organisation des informations données. Il s'agit là clairement d'un mécanisme *cognitif* de recherche et d'organisation de l'information. C'est la *macrostructure* qui donne sa forme au texte. On pourrait parler, à ce niveau, d'une dominante du cognitif sur le communicatif en ce qui concerne la production du texte.

En 8^e finalement, on observe les changements suivants dans un bon nombre de textes: une structuration globale du texte plus systématique par le placement de certaines informations - non spatiales - en début ou fin de texte; une définition d'un *cadre de référence objectif qui structure l'ensemble du texte*; une certaine segmentation du texte; une structure phrasique faisant apparaître clairement un "topic" à travers le texte: les points de repères spatiaux par rapport auxquels sont situés les objets; domination de l'information spatiale par rapport à d'autres. Tous ces éléments laissent supposer l'émergence d'un nouveau système de production textuelle intégrant les mécanismes précédent (et notamment la macrostructure): le principe organisateur est maintenant une *superstructure langagière, communicative*. Elle a au moins les caractéristiques suivantes: concentration des informations générales en début et/ou en fin de texte; définition d'un point de repère permettant de situer les autres repères spatiaux; organisation de l'information spatiale par des repères fixes dans l'espace décrit.

Cette superstructure descriptive consiste en la traduction du contexte (but informatif et destinataire général) en une forme ou en un

modèle langagier. La production d'un texte correspondant à ces impératifs suppose un apprentissage qui, à 14 ans encore, n'est pas terminé. Des analyses de textes écrits d'adultes permettront d'observer la suite de cet apprentissage.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. & PETITJEAN A. (1989). *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. & REVAZ, F. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation, *Langue française*, 81, 59-98.
- BESSON, M.-J. (1993). Les valeurs du présent dans le discours expositif, *Langue Française* 97, 43-59.
- BINET, A. (1896). Psychologie individuelle - La description d'objets, *L'année psychologique*, 3, 296-332.
- BRONCKART, J.-P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage, *Langue Française*, 97, 3-13.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BROCNKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.
- EHRICH, V. (1982a). The structure of living space description. In: R. JARVELLA, & W. KLEIN (Eds.), *Speech, place and action*, Chichester, Wiley.
- EHRICH, V. (1982b). *Discourse organization and sentence form in child language. How children describe rooms*, Paper presented at the Child Language Research Forum 1982, Stanford.
- EHRICH, V. & KOSTER C. (1984). Discourse organization and sentence form. The structure of room description in Dutch, *Discourse Processes*, 9..
- EVARD, M. (1914). *L'adolescente. Essai de psychologie expérimentale.*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (chap. II, B: Les descriptions).
- HAMON, P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Hachette.

- HUNT K. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. In: M. MARTLEW (Ed.), *The psychology of written language*, Chichester, Wiley.
- JOHNSTON, J.R. & SLOBIN, D. (1979). The development of locative expression in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish, *Journal of child language*, 6, 529-545.
- LECLERE, A. (1897). Description d'un objet, *L'année psychologique*, 4, 379-389.
- LINDE, CH. & LABOV, W. (1975). Spatial networks as a site for the study of language and thought, *Language*, 51, 924-939.
- MOORE, G.T. (1976). Theory and research on the development of environmental knowing. In: G.T. MOORE, & R.G. COLLEDGE (Eds.), *Environmental knowing. Theories, research, and methods*, Stoudsbourg, Dowden, Hutchinson & Ross.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.
- PIAGET, J., INHELDER, B. & SZEMINSKA, A. (1948). *La géometrie spontanée chez l'enfant*, Paris, PUF.
- SCHMIDT, W. & HARNISCH, H. (1974). Kommunikationspläne, Kommunikationsverfahren, *Linguistische Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft*, Reihe A, 8, 30-47.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. & ROSAT, M.-C. (1986). Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, *Pratiques*, 51, 39-53.
- SHANON, B. (1984). Room descriptions, *Discourse Processes*, 7, 225-255.
- WEISSENBORN, J. (1984). Learning how to become an interlocutor. The verbal negotiation of common frames of reference and actions in dyades of 7-14 year old children. In: J. COOK-GUMPERZ, W. COSARO & J. STREEK (Eds.), *Children's world and children's language*, Berlin, De Gruyter.
- WEISSENBORN, J. (1985). "Ich weiss ja nicht von hier aus, wie weit es von dahinten aus ist". Makroräume in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes. In: H. SCHWEIZER (Ed.), *Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit*, Stuttgart, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Annexes: Exemples

Texte 1: Adriano (2ème)

l'armoire à jouets
des pupitres
2 lits
une lampe
un ordinateur
des livres
une armoire à habits
une mappemonde

Texte 2: Jeanne (2ème)

J'ai une chambre décorée.
J'ai une armoire dans ma chambre.
J'ai une chambre avec un lit.
J'ai une bibliothèque dans ma chambre.
J'ai une chambre avec une tapisserie.
J'ai une chambre avec un bureau.
J'ai une chambre des jouets.

Texte 3: Cengiz (6ème)

Dans ma chambre je suis tout seul, j'ai deux lits l'un sur l'autre j'ai un bureau pour travailler, mais je travaille couché sur le tapis. A droite de mon bureau j'ai un tiroir pour mes habits, et à gauche j'ai deux étagères où je mets mes jouets, et mes bandes de dessinées. Sur mon bureau, j'ai mes affaires d'école par exemple des crayons des gommes. De mes livres j'en ai au moins 40 livres, 4 dictionnaires. Dans ma chambre j'ai pas de réveil parce que je me réveille tout seul vers 6.40h j'ai deux murs dans ma chambre et quelques posters.

Texte 4: Oscar (8ème)

Ma chambre est assez grande mais c'est parce qu'il y a mon frère et moi. Dans ma chambre les lits sont pliables, en face de mes lits il y a deux armoires très grandes. Juste à coté d'une armoire il y a ma chaîne Hi-fi. A coté de la porte j'ai une petite armoire où il y a ma télé. Dans ma chambre j'ai aussi deux pupitres un à moi assez grand et l'autre à mon frère qui est assez petit. Sur toutes les armoires et sur tous les murs il y a des Posters de tout. J'ai aussi une bibliothèque et mon frère aussi.

Texte 5: Nick (8ème)

J'ai une grande chambre, avec sur la droite de l'entrée, au bord du mur, un grand canapé qui va jusqu'au fond de ma chambre. A l'entrée de celle-ci, juste au-dessus de ma tête, il y a les tuyaux des toilettes (je dors à la cave). A gauche, il y a un mur avec des posters, une petite collection de pierre, et une armoire pour mes habits. En face, il y a une bibliothèque, au milieu, il y a deux fauteuils attachés. En diagonale, depuis l'entrée, il y a mon lit. Vers la bibliothèque, il y a mes cahiers d'école, à côté de mon lit, il y a un radiocassette et un tourne-disque.

Le personnage, une entrée pour l'écriture du récit à l'école élémentaire

C. TAUVERON

Summary

Teaching how to tell a story at school is focused on the "narrative pattern", which seems to be the final solution to the children's writing problems at school. Yet, but it is a delusive solution as its scope is extremely restricted and as the ways in which it is taught dangerously reduce the genre. The more ambitious attempts only arrive at a loose set of activities as if the narrative technique was nothing but the sum total of sub-techniques. We hold as founding principle that the character is the most natural introductory means into the narrative technique and that, as a highly unifying concept, it links together the majority of the writing-problems met by children. That principle leads us into suggesting a definition of the character that can work in the class-room. And from this definition, we infer a model of the narrative construction focused on the character highlighting the complex intertwining of the operations to be completed to carry out the task, and, as a consequence, the complex intertwining of the competences to be developed. From the network thus drawn and the problems the children come upon, a teaching programme is suggested (illustrated in the present case through the example of the description) aiming at coherence and cohesiveness but not covering up for difficulties.

Mon propos est de montrer qu'il est possible de construire une didactique de la production du récit, à l'école élémentaire et au-delà, qui soit autre chose qu'une juxtaposition de compétences à développer en toute indépendance. L'entrée dans la construction du récit par le personnage m'est apparue à la fois comme la plus naturelle, la plus concrète (le personnage est le lieu d'investissement le plus fort pour le producteur comme pour le récepteur) et la seule susceptible d'assurer une continuité et une cohérence dans les apprentissages. Le personnage est en effet celui par qui et autour de qui la grande majorité des

problèmes rencontrés dans l'écriture du récit se connectent. En d'autres termes, sa vertu intégratrice (Reuter, 1987) est telle qu'il peut, selon le mot de M. Mathieu (1974), constituer la "soudure".

Les pratiques traditionnelles en matière d'enseignement du récit font l'impasse sur le personnage, qu'elles ne considèrent pas comme un problème d'écriture dès lors qu'il est assimilé aux êtres de chair et d'os qui nous entourent et donc par définition non reproductible par des mots, ou qu'elles le considèrent comme un problème d'écriture "très mal défini", pour reprendre Hayes et Flower (1987), réduit la plupart du temps à la seule question du portrait. Les pratiques plus récentes inspirées des travaux de narratologie se contentent d'aborder successivement: le narrateur, le dialogue, la description, le schéma quinaire, et, à l'écart, les personnages, sur lesquels on ne sait trop quoi dire, sauf à reprendre sans finalité explicite la liste des actants de Greimas... Comme si le dialogue, la description n'avaient pas précisément comme support le personnage, comme si le narrateur n'était pas aussi un personnage, comme si le personnage n'était pas le moteur de l'action, comme si le schéma quinaire, construction théorique au succès didactique incontestable, objet d'une véritable fixation, structure abstraite qui traite des actions indépendamment des acteurs qui les accomplissent, était à elle seule capable d'apprendre aux enfants à produire des récits qui se tiennent. Outil réducteur et sans doute dangereux dans les usages qui en sont faits, le schéma est incapable de montrer comment le programme d'un personnage peut avoir des incidences sur le programme d'un autre, incapable d'aider à la complexification de l'intrigue et probablement source de figement de l'écriture.

Dans ce contexte, je postule que le personnage, objet langagier et non effet de personne sans cause cernable, est, en dépit des apparences, susceptible d'une définition, qu'une fois défini, il se révèle le lieu d'émergence, de convergence et de structuration de problèmes d'écriture connexes, en d'autres termes, le pivot autour duquel bâtir des compétences jusqu'alors non travaillées ou travaillées isolément.

1. Le personnage: un objet définissable

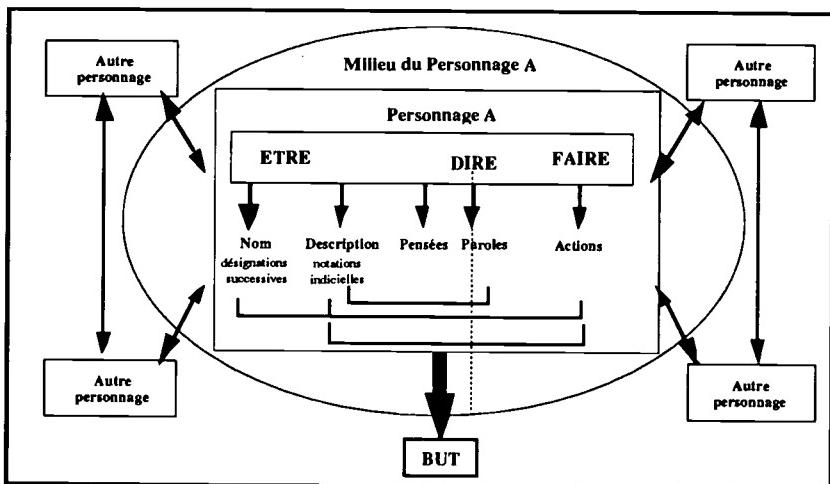
Prétendre construire une didactique de la production du récit à travers le filtre du personnage implique qu'on s'en donne une définition. Comme le remarque Ph. Hamon (1983), l'opération est délicate: «*Il faut d'abord abstraire le personnage car "on ne peut l'extraire". Localisable*

partout et nulle part, ce n'est pas une partie autonome, d'embrée différenciable et différenciée, prélevable et homogène du texte, mais un "lieu" ou un "effet" sémantique diffus qui à la fois côtoie, supporte, incarne, produit et est produit par l'ensemble des dialogues, des thèmes, des descriptions, de l'histoire, etc., "unité" à la fois constituante et constituée, synthèse simultanée d'événements sémantiques alignés, régissante de l'intrigue et régie par elle».

Si l'on pose sommairement le récit comme lieu de rassemblement de personnages "à qui il arrive quelque chose", il peut se représenter sous la forme d'un double système à emboîtement: chaque personnage est un système d'éléments en interaction, lui-même élément d'un système englobant constitué par l'ensemble des personnages.

1.1. Le système du personnage

1.1.1. Approche structurelle du système



I - Approche structurelle du système

Structurellement, le personnage, qui évolue dans un milieu (part de l'environnement qu'il s'est approprié), est un système composé d'un ETRE (il est support de désignations et de qualifications) et d'un FAIRE (il est agent d'actions) en interaction (ce que soulignent les flèches horizontales du schéma). À la frontière de ces deux sous-ensembles, le DIRE (effectif ou "rentré" sous forme de pensées) peut aussi bien ali-

menter l'ETRE (la parole révélatrice d'une personnalité) que le FAIRE (actes de parole, paroles d'actes).

Les constituants du personnage, ainsi que les relations entre constituants, sont seulement potentiels. Un personnage peut ne pas avoir de nom propre, peut n'être pas décrit, ne pas penser ou ne pas parler. Il suffit à la limite pour faire un personnage qu'on lui attribue un vouloir. La quantité et la qualité des constituants dépendent de multiples facteurs.

La quantité dépend par exemple:

- des contraintes génériques (pas de nom propre, peu de dialogues, peu ou pas de pensée intérieure, beaucoup d'actions dans le conte merveilleux classique - des noms propres, beaucoup de dialogues, beaucoup de monologues intérieurs et très peu d'actions dans un roman de Virginia Woolf);
- de la position hiérarchique du personnage dans l'intrigue (souvent un nom propre et une description fouillée pour le personnage principal, une désignation catégorielle et peu de description pour un personnage très secondaire).

Pour ce qui est de la qualité des ingrédients, on peut noter l'influence du milieu, géographique, historique, culturel, social et affectif du personnage (nom, paroles et attitudes sont différenciés selon les origines du protagoniste), la description de ce milieu pouvant, par métonymie, valoir description du personnage lui-même.

En outre, les relations entre constituants s'actualisent de manières variées en fonction des mêmes paramètres (valeur emblématique et/ou prémonitoire du nom propre dans une certaine littérature destinée aux petits, valeur causale forte de la qualité morale ou physique posée à l'initiale du conte merveilleux, plus faible dans le roman réaliste...). En somme, comme en cuisine, à partir des mêmes éléments de base, mais en faisant varier quantité, qualité et mode d'incorporation, on obtient des plats au goût et à l'aspect différents.

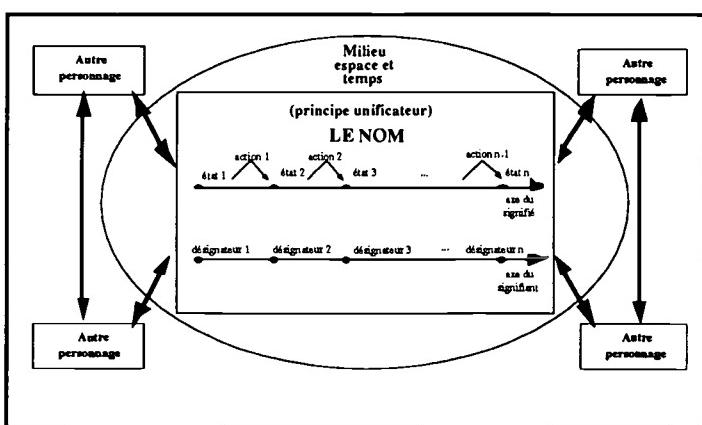
Comme tout système, le système du personnage est orienté vers une *fin*: chaque personnage se donne un objectif ou *but* à atteindre et se trouve de ce fait en situation de "résolution de problème". Le but fixé, il lui reste à dresser un *plan* d'actions, à rassembler des *moyens* et à les mettre en oeuvre. Il dispose pour ce faire, en théorie, d'une très large palette de réponses, mais il existe des réponses standard (dans une situation donnée, dans un type de récit donné). Le recours à la notion de *but/plan/issue* empruntée aux grammairiens du récit (Mandler et Johnson, 1984; Mandler, 1981-1982), beaucoup plus subtile

que le schéma quinaire, peut permettre, dans le cadre didactique, au maître comme à l'élève, de vérifier que chaque personnage a été pourvu d'un projet, de repérer si chaque projet connaît une issue (positive ou négative), si chacun des plans d'actions mis en oeuvre est bien en rapport avec le but initial, si les chemins vers l'issue sont rectilignes ou détournés par des obstacles et des quêtes annexes, enfin si les projets, considérés dans leur ensemble, s'articulent d'une façon ou d'une autre (union des forces dans un projet commun, rivalité dans un projet identique, projet de faire aboutir le projet d'un autre...).

1.1.2. Approche dynamique du système

La frontière qui délimite le territoire de chaque personnage n'est pas imperméable sinon l'histoire n'adviendrait pas. La communication du personnage avec son environnement actif (les autres personnages) modifie son milieu. Menacé de désorganisation, il est sans cesse contraint à l'adaptation, ou recomposition. Il lui faut se maintenir dans sa forme tout en se recomposant de l'intérieur, conserver une relative stabilité de sa nature en dépit des flux qui le traversent.

Comme le personnage n'a d'autre réalité que linguistique, c'est le texte qui se charge de maintenir la continuité dans le changement. Au "signifié discontinu" du personnage correspond en parallèle, au plan linguistique, un "signifiant discontinu" (Hamon, 1972), la chaîne des désignateurs, ou plus exactement un "signifié cumulatif" (Cordoba, 1984) agrégé autour du pôle stabilisateur que constitue le nom propre, phénomène dont le schéma suivant tente de rendre compte:



2 - *Approche dynamique du système*

1.2. Le système des personnages

1.2.1. Approche structurelle du système

Le système des personnages comprend trois éléments de base: le lecteur et le narrateur d'une part, les personnages-acteurs d'autre part.

- **Lecteur et narrateur**

Le lecteur ou, plus exactement, l'effet sur le lecteur, est la finalité du système (Jouve, 1992). Sa prise en considération est déterminante puisque la stratégie discursive est entièrement dépendante de ses réactions supposées ou programmées.

Le narrateur, que je considère comme un méta(méga)personnage, qu'il soit présent ou non dans la diégèse, est le centre de décision du système. Dans le processus d'écriture, sa mise en place est indispensable et prioritaire. Régisseur et manipulateur, il prévoit et oriente les réactions du lecteur:

- il raconte;
- il souligne l'organisation interne de son discours;
- il interpelle éventuellement le lecteur;
- il oriente l'interprétation du lecteur,
 - . par ses commentaires,
 - . en sélectionnant les informations à fournir sur ses personnages,
 - . en déterminant le canal par lequel elles vont passer,
 - . en fixant le moment de leur introduction et leur forme,
 - . en construisant l'échelle des valeurs (Genette, 1972).

Pour être lisible, le narrateur, comme les personnages-acteurs, a besoin d'une cohérence interne, c'est-à-dire d'une certaine permanence comportementale (permanence de son idiolecte, de sa position dans l'espace et le temps, unité de son discours interprétatif et idéologique dans la continuité du récit).

- **Personnages-acteurs**

Les personnages comme "caractères" et comme "agents" sont inscrits dans un réseau (Ezquerro, 1984). Chaque personnage se définit par rapport à son mode de relation avec les autres personnages à un moment donné du récit ou sur l'ensemble du récit, à la fois dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait. C'est ainsi que chaque composant d'un personnage donné peut être mis en rapport avec le composant similaire des autres personnages: le portrait, par exemple, loin de constituer un agglomérat autonome de traits, est intégré à la série des autres portraits par des relations de ressemblances, dissemblances (Hamon,

1983); le programme narratif d'un personnage donné est en relation avec le programme narratif des autres personnages, chacun entrant dans une configuration évolutive d'alliances ou d'oppositions.

1.2.2. Approche dynamique du système

La dynamique du système s'arrête quand le héros a atteint son but et que son environnement hostile n'a plus l'énergie nécessaire pour une réaction, quand le but n'est pas atteint et que tous les moyens pour l'atteindre sont épuisés ou quand le héros renonce explicitement à atteindre son but.

A la surface du texte, les chaînes de désignateurs rendent compte, des alliances et oppositions temporaires, tout en cherchant à autonomiser chaque personnage et à assurer une continuité par différents procédés de désambiguisation. Partout et nulle part, objet diffus, le personnage a donc cette vertu (qui est aussi une réelle difficulté) qu'il réclame d'être travaillé constamment partout et nulle part. Précisément, c'est ce partout et ce nulle part que je voudrais explorer maintenant en proposant un modèle d'analyse didactique de la construction du personnage. Si la notion de personnage ne peut être abordée théoriquement que de manière systémique, il en va de même concrètement dans l'acte de production pour l'élève, dans son enseignement du récit pour le maître.

2. Le personnage, objet à produire: choix, contraintes et difficultés d'écriture

2.1. Présentation générale du modèle

Le modèle tente de structurer, autour du personnage, un inventaire des problèmes d'écriture (23 très exactement) que les élèves doivent apprendre à se poser et résoudre lorsqu'ils sont en situation de production de récit.

Son but: aider le maître à définir des critères de réalisation et de réussite, à établir un diagnostic, à mettre en place des activités adaptées aux difficultés rencontrées, lui permettre enfin d'*«observer les procédures utilisées par les élèves dans les tâches de production de récits et favoriser un auto-contrôle de l'élève sur sa propre activité en cours d'écriture»* (Garcia-Debanc, 1986, p. 25 et 37).

2.2. Sources du modèle

Le modèle est à l'articulation de plusieurs modèles développés dans des champs théoriques différents: modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel (Hayes et Flower, 1980; Bronckart & al., 1985; Schneuwly, 1988); modèles didactiques du savoir-écrire en général (Turco, 1988 - Mas, 1991 et 1992); traitement didactique des recherches en littérature, narratologie et linguistique menées par le groupe "Personnage" du CRCD de l'Université Blaise Pascal de Clermont-FD sous la direction de Yves Reuter (1987, 1988, 1990).

Pour reprendre Schneuwly (1988), il "*ne s'agit pas d'un modèle processuel*". Les opérations y sont "*postulées*" comme autant d' "*hypothèses heuristiques*".

2.3. Mode d'organisation du modèle

Le modèle¹ ne décrit pas statiquement l'ensemble des critères aux-quels devrait satisfaire la construction des personnages du récit, il les relie dynamiquement aux **opérations psychologiques** nécessaires à leur mise en oeuvre.

A) La planification

- Du point de vue pragmatique (gestion de l'interaction), nous distinguons deux opérations:

- la contextualisation du projet d'écriture qui suppose la prise en compte du lecteur et de ses attentes;
 - le choix d'une stratégie discursive, soit d'un type d'écrit narratif particulier et, à l'intérieur de ce type, d'un mode de narration (quand le mode de narration n'est pas imposé par le type lui-même).
- Du point de vue sémantique (gestion de l'objet du discours), étroitement dépendant du point de vue pragmatique, nous distinguons:
- le recrutement, le modelage et l'articulation des personnages, trois opérations qui permettent de prévoir globalement le nombre, la nature et la fonction des personnages, de planifier leurs entrées, leurs parcours et leurs sorties, les rencontres, les associations et les conflits qui peuvent advenir et les métamorphoses qui peuvent en découler pour chacun d'entre eux;

1 Je renvoie le lecteur à ma thèse : *Le personnage, un objet à construire : traitement didactique à l'école élémentaire*, Université Blaise Pascal - Clermont-FD (1993), à paraître chez Delachaux et Niestlé, Collection "Techniques et méthodes pédagogiques", sous le titre *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*.

- l'homogénéisation des personnages et, de manière plus pointue, de chaque personnage dans son individualité, c'est-à-dire la mise en cohérence de ses qualifications avec ses comportements, de ses attributs, comportements, caractéristiques physiques, psychologiques ou sociales... avec le monde posé (ou présupposé) par le récit (passé/présent/futur, imaginaire/réaliste...)
- à la limite de la planification et de la mise en texte (les frontières doivent être conçues comme perméables) le criblage qui recouvre la sélection des informations à apporter sur chaque personnage et des moyens de les communiquer au lecteur (directement ou sous forme indicielle, par l'intermédiaire du narrateur ou d'un autre personnage ou encore des deux conjointement).

B) La mise en texte (ou gestion de l'objet texte), qui est la rédaction proprement dite. A l'exclusion de la segmentation, non pertinente au regard de mon objet d'étude, j'ai retenu l'ensemble des opérations de mise en texte dégagées par Schneuwly (1988) et tenté de leur trouver, moyennant parfois une distorsion importante, une correspondance appropriée dans le champ des personnages (où placer la description, quel lexique choisir pour la description, comment assurer la cohésion du personnage par l'intermédiaire des chaînes de co-référence, la connexion des personnages...).

C) La révision, qui a pour objet de contrôler (pour aboutir éventuellement à une réécriture) l'opportunité et la cohérence des choix faits aux niveaux pragmatique et sémantique, l'adéquation des moyens stylistiques et linguistiques utilisés.

Le modèle implique que l'apprenti-scripteur *opère* avec constance des choix entre des possibilités offertes (par le contexte de production, le type d'écrit choisi, les libertés permises par la langue) et dans le même temps *se plie à des contraintes*:

- norme linguistique ou norme textuelle;
- contraintes dépendantes d'options antérieures (le choix premier d'une qualification pour un personnage peut restreindre le champ d'action qu'il est possible de lui assigner par la suite, le choix d'une focalisation interne ne permet pas de dire autre chose que ce qu'un tel type de focalisation autorise).

Le modèle accentue la récursivité du processus et le nécessaire va-et-vient entre les opérations dégagées. Le produit "personnage" est un objet stratifié et multidimensionnel dont les éléments sont organisés en niveaux hiérarchisés et reliés par une grande variété d'intercon-

nexions. Les effets d'une décision à un niveau donné se répercutent en chaîne sur les autres niveaux, plusieurs groupes de variables peuvent être modifiés simultanément.

Toutes les interconnexions du système ne peuvent être exposées dans le cadre de cet article Je m'en tiendrai à un seul problème d'écriture pris dans la zone "mise en texte" pour souligner, à grands traits, son enracinement en plusieurs lieux dans l'ensemble du domaine discursif.

2.4. Un problème d'écriture local dont la solution est ailleurs

Je choisis le problème n°17:

Déterminer le lieu et le mode d'insertion de la description, choisir le lexique de la description

Je ne reviens pas sur la question de l'étendue de la description (tout comme sa forme même) variable selon les genres narratifs et la hiérarchie interne des personnages.

- Choix et contraintes portant sur le lieu d'insertion

Le portrait, quand il existe dans les récits enfantins, suit traditionnellement la première mention du nom du personnage. Il peut tout aussi bien être retardé. Le choix est libre dans la plupart des cas, mais constraint, par exemple, dans le cas du conte merveilleux. Libre, il s'opère en fonction de l'effet visé sur le lecteur.

- Choix et contraintes portant sur le mode d'insertion

Le portrait est un moyen direct et massif de poser le personnage. Quand il y a volonté de description chez le scripteur novice, c'est sous cette forme que s'incarne la volonté. Mais on peut aussi aider à concevoir un portrait éclaté dans l'espace du texte, en notations incidentes et disséminées, plus intimement liées à la trame narrative que le lecteur devra rassembler.

Qu'il soit massif ou éclaté, le portrait est dans tous les cas une caractérisation directe. Il existe également des procédés indirects comme la description par le dire; la description par le faire et la description métonymique qui réclament plus fortement que le portrait direct la coopération du lecteur.

- Choix et contraintes portant sur le mode de transmission du portrait

Chez les élèves, le portrait est avec une grande régularité pris en charge par le narrateur, c'est-à-dire en l'espèce par un regard sans

origine et sans orientation définie (on ne recrute pas sciemment de metteur en scène; les personnages donnent l'effet d'être livrés à eux-mêmes sur la scène du récit). Le portrait véhiculé par le regard ou la parole d'un autre personnage est rare. A supposer qu'on ait appris aux élèves à poser un narrateur, à diversifier les voies de l'information, apparaissent alors de nouvelles questions portant sur l'opportunité et le canal de transmission de la description, et plus généralement sur les moyens de l'intégrer au processus narratif: est-il bien nécessaire de décrire? Si oui, qui choisir comme "voyeur" ou "descripteur"? Quel moment choisir dans l'intrigue qui justifie que le "voyeur" puisse voir ou que le "descripteur" puisse avoir besoin de décrire? Des choix précédents découlent les contraintes suivantes dont les effets se font ressentir à nouveau sur la quantité et la qualité des traits à sélectionner dans la mise en texte:

- prise en compte du pouvoir-dire du descripteur choisi (position spatiale, degré de familiarité de l'observateur avec l'observé);
- prise en compte du vouloir-dire du descripteur (il convient de rendre compte de la perception subjective du descripteur quel qu'il soit et donc d'orienter argumentativement les traits à sélectionner, dans le sens d'"une impression dominante").

Le portrait est de ce point de vue l'expression d'une double cohérence à trouver: celle du personnage décrit (les traits à retenir sont, selon le principe de pertinence, les traits dominants, susceptibles d'éclairer, d'expliquer, de justifier son comportement dans l'histoire -où l'on retrouve la mise en relation de l'être et du faire, et celle du personnage descripteur dans ses rapports au personnage décrit (homogénéité des jugements de valeur).

Au terme du processus, la sélection des traits, leur ordonnancement, le choix des mots pour les dire, apparaissent donc comme laboutissement d'une longue chaîne de raisons (Tauveron, 1994).

2.5. Des difficultés des élèves

2.5.1. Difficultés à mettre en route le système

La complexité de la tâche d'écriture pour un élève d'école élémentaire est immense. Cette complexité est inhérente à l'acte d'écriture lui-même. Le modèle montre assez qu'il faut tenir tous les fils à la fois et ne jamais les lâcher, qu'il faut aussi avoir une idée claire des possibles qui s'offrent. A cette complexité de fait, s'ajoutent d'autres obstacles qui tiennent aux représentations que les élèves se font du personnage

en particulier et du récit plus généralement. Quelques exemples concernant toujours le seul problème évoqué:

- a) La définition de l'objet personnage que se donnent la majorité des élèves (personne réelle ou image de personne existante) implique un recours excessif à l'implicite: les propriétés du signe personnage, considérées comme naturellement identiques à celles du référent, n'ont pas à être explicitées, ce qui peut expliquer en partie la rareté des descriptions dans les récits enfantins (le nom suffit à instaurer le personnage).
- b) La description, quand elle existe, est souvent l'effet d'une injonction magistrale mais l'élève n'en saisit pas nécessairement la finalité: séquence autonome placée en début de récit, elle est sans incidence sur la trame narrative (la mise en rapport spontanée de l'être et du faire ne semble guère apparaître qu'au CM1).
- c) La représentation rhétorique du bon portrait (compact, exhaustif, répondant à des normes strictes de composition et à des exigences lexicales précises dont fait partie la "richesse" du vocabulaire), d'origine didactique assurément, est très prégnante.
- d) Les pratiques traditionnelles, fondées sur un clivage (le "vrai" vs le "faux"), incitent à confondre l'auteur avec le narrateur et donc à n'utiliser la première personne, censée représenter l'émetteur du message, que pour les récits de vie. Dès lors que l'auteur n'est pas impliqué dans le récit (récits fictionnels), il ne reste que la 3ème personne, valant pour absence de personne. En ce sens, il n'y a pas de choix et, au-delà, de problème de "voix" narrative: confondu avec l'auteur quand il dit "Je", ou considéré comme absent parce qu'invisible en surface quand il ne dit pas "Je", le narrateur en tant que personnage régisseur –metteur en scène inscrit dans le texte– n'existe pas. Tout se passe alors comme si les événements pouvaient se dérouler "naturellement" d'eux-mêmes. Sans "point de fuite", sans regard filtrant et sans voix pour percevoir et dire les faits et leurs acteurs, la question de la perspective narrative (par qui, comment faire transiter les informations?), de la sélection des informations (que dire et ne pas dire?), de l'axiolégisation (avec ses incidences sur la désignation et la description des personnages) ne se pose pas et avec elle la question de la cohérence du récit.

2.5.2. Difficultés extérieures au système

Plus généralement, à supposer que le jeune scripteur parviennent à régler l'ensemble des problèmes répertoriés dans le modèle présenté, il

n'est pas sûr pour autant qu'il produise un récit acceptable. Le lecteur attend du récit qu'il affecte à ses personnages des moyens de satisfaire leur but qui soient rationnels dans le monde posé (donc, au besoin irrationnels, par rapport aux usages de notre monde, si le monde posé a des lois de fonctionnement différentes), en accord avec les valeurs attribuées explicitement ou implicitement à chacun des personnages (en ce sens, il ne s'attend pas *a priori* qu'un ogre ait une conscience morale) et en même temps non absolument prévisibles. Or, la gestion des actes des personnages dans la continuité d'une intrigue est délicate (Ricoeur, 1984). Elle implique qu'on ait intériorisé non seulement les règles du jeu lui-même, avec leurs variantes, mais également les règles du jeu social sur lesquelles elles se calquent plus ou moins. L'acceptabilité des programmes d'actions des personnages et de leurs relations est dépendante de la logique comportementale traditionnellement admise, c'est-à-dire de connaissances pragmatiques: connaissance des scripts d'actions, des rôles thématiques, des rapports sociaux, des réactions psychologiques attendues, connaissances encyclopédiques sur les mondes représentés. Il est toujours possible de répertorier les problèmes d'écriture qui se posent aux élèves lorsqu'ils construisent un système de personnages et d'imaginer des moyens pour aider à les surmonter; dans bien des cas, à des problèmes techniques répondent des solutions techniques. L'enseignant dispose, en revanche, de peu de moyens pour accroître chez ses élèves les connaissances pragmatiques et culturelles nécessaires pour "faire intrigue" acceptable: leur connaissance de la psychologie humaine et des comportements sociaux n'est pas identique à celle de l'adulte. C'est là sans doute qu'une didactique de la construction du personnage trouve ses limites.

Cette réserve faite, dès lors que des problèmes d'écriture sont répertoriés et décrits, il est possible de leur associer des objectifs, des contenus d'enseignement, des situations d'enseignement/apprentissage et des activités spécifiques susceptibles d'aider les élèves à accomplir une tâche complexe qu'ils sont bien souvent sommés d'accomplir sans apprentissage préalable, sans conscience claire des difficultés qu'ils ne manqueront pas de rencontrer. Il convient, bien entendu, de souligner que tous les problèmes cités ne sont pas d'égale importance et que tous ne sont pas solubles aux mêmes âges de la scolarité.

3. Propositions didactiques: objectifs, contenus, situations

3.1. Un module d'enseignement du récit organisé autour du personnage

Définissons un module d'enseignement comme «*un ensemble cohérent de séquences de classe centrées sur un/des types d'écrits donnés, où interagissent productions d'écrits, lecture et analyse d'écrits, étude de la langue et des textes sur des points posant problème pour les élèves*» (Mas, 1992).

Le module, dont je ne donnerai ici qu'un très bref aperçu, se veut une réponse à l'absence de programmation ou à la discontinuité (voire la redondance) qui caractérise l'enseignement de la langue écrite à l'école. Il n'établit aucune progression rigide, aucun itinéraire balisé. Il détermine, à partir des 23 problèmes d'écriture répertoriés, des objectifs et des contenus d'enseignement qu'il met ensuite en relation avec des situations de production (projets d'écriture sur un type de récit ou tâches-problèmes mettant l'accent sur telle ou telle dimension du processus d'écriture), des situations de lecture analytique où puiser des connaissances utiles à la production et des activités de structuration. Il propose en somme un programme virtuel pour l'ensemble de la scolarité primaire et le collège que chaque maître peut actualiser en s'adaptant au contexte didactique qui est le sien.

A titre d'illustration, autour des problèmes d'écriture relatifs au recrutement, au modelage et à l'articulation du personnel du récit, peuvent être posés les contenus d'enseignement suivants.

Savoir-faire

- Construire le système des personnages.
- Expliciter les relations des personnages, justifier les changements de position.
- Finaliser le parcours des personnages.

Savoirs notionnels

- Les personnages: leur réseau, leurs rôles possibles, leurs plans d'action (types de parcours possibles de la formulation du but à la résolution du problème).

Ces contenus peuvent être travaillés dans trois titres d'activités.

a) Au cours de projets d'écriture ou par le biais de tâches-problèmes (par exemple: écriture d'un récit à partir d'un ensemble de personnages imposés).

b) Dans des activités de lecture:

- repérage, dans des récits lus, des personnages, de leur nature, de leur hiérarchie, des rôles qu'ils tiennent, de leur traitement différencié selon l'importance de leur rôle;
 - identification des différents types de héros;
 - repérage de l'imbrication des parcours, des types d'alliances, de conflits;
 - repérage des différents types de parcours possibles de l'énoncé du problème à sa résolution;
 - comparaison de portraits de personnages en opposition.
- c) Dans des activités de structuration:
- tableau à double entrée (nature possible/rôle possible des personnages);
 - introduction/suppression d'un personnage dans un récit existant;
 - schématisation de parcours;
 - modification de parcours (amélioration => dégradation par exemple);
 - insertion de buts secondaires;
 - retardement de l'issue par insertion d'échecs successifs avant réussite;
 - invention de fins multiples;
 - invention de portraits en opposition.

3.2. Des micro-programmations ou progressions à l'intérieur du module

Si le module se présente délibérément comme une contrée à explorer sans itinéraire préétabli (il s'agit bien pour le maître de s'adapter aux compétences toujours spécifiques de ses élèves et aux conditions toujours changeantes des projets d'écriture en cours), il n'est cependant pas impossible, à l'intérieur du programme général, de délimiter des sous-modules, de concevoir même des zones de progressions souples.

4. Conclusion

Le personnage, comme clé pour entrer dans la production du récit, est enseignable mais il ne l'est que dans le respect de son entière complexité. Le module d'enseignement que je propose se présente comme un terrain d'aventure, traversé de chemins entrecroisés, dont l'exploration n'est certes pas sans risques. Il exige en effet du maître qu'il renonce lui aussi à sa conception référentielle du personnage, qu'il sache

s'orienter dans le labyrinthe ainsi dessiné, c'est-à-dire qu'il ait une connaissance approfondie du fonctionnement du récit en général, des particularités de chaque genre, des représentations des élèves et de leurs difficultés à surmonter chacun des problèmes d'écriture, une attention permanente à l'interconnexion des problèmes. Sur un autre plan, il exige enfin, de l'équipe de maîtres, la concertation en vue de la répartition des tâches. En ce sens, il apparaîtra sans doute comme une construction utopique mais il n'est pas interdit de penser, avec Henri Lefebvre, que le "possible fait partie du réel".

Bibliographie

- BRONCKART, J.-P. & Al. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- CORDOBA, P.E. (1984). Prénom Gloria. pour une pragmatique du personnage. In: *Le personnage en question*, Université de Toulouse-Le Mirail, Service des Publications, pp. 33-44.
- EZQUERRO, M. (1984). Les connexions du système PERSE. In: *Le personnage en question, IVe colloque du S.E.L.*, Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, pp.103-109.
- GARCIA-DEBANC, Cl. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques*, 49, 23-49.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*, Paris, Seuil.
- HAMON, PH. (1972). Pour un statut sémiologique du personnage. Repris dans: *Poétique du récit* (1977), Paris, Seuil, pp 115-180.
- HAMON, PH. (1983). *Le personnel du roman. le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*, Genève, Droz.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- HAYES, J.R., FLOWER, L., SCHRIVER, K.A., STRATMAN, J.F. & CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. In: S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language learning.*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 176-240.
- JOUVE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.

- MANDLER, J. M. & JOHNSON N.S. (1980). Un conte à deux structures: structure sous-jacente et structure de surface des récits. In: G. Denhière (Ed), *Compréhension et souvenir de récits* (1984), Lille, PUL, pp. 231-274.
- MANDLER, J.M. (1981-1982). Recherches récentes sur les grammaires du récit, *Bulletin de psychologie* XXXV, 356.
- MAS, M. (1991). Savoir écrire, c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire, *Repères*, 4, 23-34.
- MAS, M. (1992). La quadrature du cycle, *Repères*, 5, 43-62.
- MATHIEU, M. (1974). Les acteurs du récit, *Poétique*, 19, 357-367.
- REUTER, Y. (1987). Le personnage, *Cahiers de recherches en Didactique du Français n°1, La question du personnage*, CRCD de l'Université de Clermont-Ferrand II, 9-44.
- REUTER, Y. (1988). L'importance du personnage, *Pratiques*, 60, 3-22.
- REUTER, Y. (1990). Personnages et conflits dans le récit, *Cahiers de recherche en Didactique du Français n°3, Personnages et histoires*, CRCD de l'Université de Clermont-Ferrand II, 7-14.
- RICOEUR, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- TAUVERON, C. (1994). Lexique et portrait dans le récit: deux logiques didactiques à l'école primaire, *Repères*, 8, 167-189.
- TURCO, G. (1988). *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, Rennes, CRDP.

Production de textes en situation de groupe

A. CAMPS

Summary

Comparison between the processes of textual production in collaboration followed by two groups of 13 years old pupils, girls and boys, allows to advance the hypothesis that explicit instruction about the discursive and textual features of written argumentation has some influence on the kind of process actually followed. The group which had received such an instruction followed a complex process, relating the thematic contents with the discursive situation in which the text was composed; in contrast, the group which had not received such instruction followed a simple process and attended almost exclusively to the production of thematic contents.

L'objet de cette contribution est d'analyser les effets d'un enseignement explicite sur les caractéristiques discursives et textuelles de l'argumentation écrite dans la production textuelle de deux groupes d'élèves, garçons et filles, de 13 ans. Les observations qui sont présentées ont été recueillies dans le cadre d'un ensemble de recherches sur des séquences complexes d'enseignement/apprentissage de la langue écrite. Celles-ci constituent des unités de recherche qui se déroulent en pratique sous forme de recherche-action et qui, en même temps, constituent des situations rendant possible une analyse en profondeur de quelques aspects cruciaux pour parvenir à connaître ce qui arrive lorsqu'on apprend à écrire à l'école¹.

Le point de départ dans la planification de ces unités complexes consiste à considérer les situations d'enseignement/apprentissage de la composition écrite en tant qu'interrelation entre deux sortes d'activités: celle de la production discursive et celle de l'enseignement/ap-

¹ Cette ligne de recherche est actuellement développée au Département de Didactique de la Langue et la Littérature de l'Université Autonome de Barcelone.

apprentissage. La question fondamentale que l'on peut poser est de savoir de quelle façon les deux processus se rapportent l'un à l'autre, tout en supposant que c'est pendant le processus de production de la langue écrite qu'on élabore et qu'on intègre les connaissances sur l'écriture, ou, plus simplement que c'est pendant le processus de production écrite qu'on apprend à écrire. Comment se déroule cet apprentissage? Quels sont les facteurs qui y contribuent? Le travail de recherche dont font partie les observations ici présentées se propose de contribuer à la connaissance de ces processus et de leurs éléments.

Tout d'abord je parlerai très brièvement des caractéristiques des séquences didactiques. Ensuite, pour entamer le sujet du travail de production textuelle en groupe, je parlerai des fonctions que peuvent avoir les groupes de travail dans le développement de la compétence écrite. Finalement, je décrirai quelques aspects des processus observés chez deux groupes d'adolescents écrivant en groupe.

Caractéristiques des séquences didactiques

Les unités d'enseignement/apprentissage qu'on appelle séquences didactiques et sur lesquelles se basent l'expérimentation et la recherche ont les traits suivants.

1. Elles sont formulées en tant que projets de travail dont le but est la production de textes, c'est-à-dire une activité discursive complexe. Elles se déroulent pendant une période prolongée.
2. La production du texte, objectif du projet, s'insère dans une situation discursive dont les paramètres sont explicités dès le début et qui constituent la base sur laquelle repose la production textuelle.
3. On détermine des buts spécifiques d'enseignement/apprentissage. Ces buts sont connus des élèves et ils deviendront les critères d'évaluation pendant le processus de composition textuelle et à la fin de ce processus. Les élèves effectuent, donc, une activité globale (écrire un texte), mais à chaque séquence on peut consacrer une attention prioritaire à certains aspects spécifiques programmés.
4. Pendant le déroulement de la séquence didactique on distingue trois phases, pas forcément consécutives et discrètes: a) la **préparation**, où on formule le projet et on explicite les buts de l'apprentissage; b) le **développement**, pendant lequel on alterne les moments d'écriture collective ou individuelle avec la lecture de textes de référence et avec des exercices pour améliorer les habiletés et connaissances spécifiques sur le genre discursif qui fait l'objet du travail; c) l'**évaluation** est conçue

comme une forme de régulation du processus d'enseignement/apprentissage lui-même et, à la fin de la tâche, comme un moment important pour la récupération métacognitive des apprentissages et des processus suivis.

Les recherches sur ces séquences d'enseignement/apprentissage se donnent pour objet un des aspects, sur lequel l'investigation est focalisée, mais il s'agit d'un aspect qui ne peut cependant pas être isolé de la situation globale qui lui confère du sens. Les actions et opérations, qui constituent une activité complexe, ainsi que les facteurs qui influent sur cette activité, ne peuvent être analysées indépendamment de l'activité globale qui leur donne leur sens. C'est pour cette raison que les recherches que nous menons s'adressent à des objectifs d'analyse délimités, mais sans laisser jamais de côté la référence à la globalité de l'activité complexe qui se déroule.

La composition textuelle en groupe

Nous considérerons les fonctions des groupes pendant le travail de production écrite de deux points de vue différents: 1) celui de l'enseignement/apprentissage; 2) celui de la recherche.

1. Du point de vue de l'**enseignement /apprentissage** on a attribué au travail en groupe dans l'apprentissage de la composition écrite une triple fonction.

a) La **distribution de rôles séparés mais complémentaires** dans l'accomplissement de tâches a une fonction d'"échafaudage", qui permet au groupe de remplir une tâche qui dépasse les possibilités individuelles de chacun de ses membres².

b) Le travail en groupe rend indispensable la **formulation verbale** des instructions à l'adresse des camarades, stimule la réflexion propre sous la pression d'une audience visible et fait naître le besoin de répondre aux questions et aux défis des camarades.

c) Les camarades agissent en tant que **destinataires intermédiaires** des textes. Leurs réponses et réactions permettent à ceux qui écrivent de se faire une représentation de la façon dont les lecteurs potentiels construisent la signification du texte au cours d'un processus dyna-

2 D'après Forman et Cazden (1984), «ces rapports entre camarades peuvent œuvrer en tant que contextes de transformation intermédiaires entre les interactions sociales et extérieures adulte-enfant et le langage intérieur individuel de l'enfant».

mique de négociation du sens entre celui qui écrit et celui qui lit³. A travers l'interaction avec les camarades, celui qui écrit peut accéder à une représentation de la réponse possible des destinataires.

2. Du point de vue de la recherche sur l'enseignement/apprentissage de la langue écrite, le travail en groupe peut permettre de:

- a) connaître les processus mis en oeuvre par les élèves quand ils produisent un texte. Nous considérons qu'il est indispensable de savoir quels problèmes se posent les élèves, quels processus ils suivent quand ils écrivent, quelles connaissances explicites ils utilisent, quelles sont leurs représentations des usages et des fonctions du discours écrit, afin de pouvoir planifier des interventions appropriées aux problèmes réels;
- b) connaître de quelle façon l'interaction groupale intervient dans l'apprentissage, en l'occurrence dans l'apprentissage des processus et habiletés pour la composition écrite.

La difficulté d'accès aux connaissances et représentations mises en oeuvre par les apprenants au cours de leur production textuelle a pour conséquence la méconnaissance des processus réels suivis par eux et des problèmes qu'ils se posent. Les techniques fondées sur l'oralisation de la pensée sont difficiles à utiliser à ces âges-là. L'insuffisance du contrôle métaverbal et métacognitif des enfants et adolescents rend difficile l'explicitation par eux-mêmes de leurs propres connaissances. Un des chemins pour y accéder c'est l'analyse des interactions entre camarades pendant la production textuelle en collaboration. Il est évident que les situations interactives sont très différentes, en de nombreux aspects, des situations de rédaction individuelle. Malgré ceci, on peut considérer que les verbalisations des élèves mis en de telles situations reflètent quelques-unes des opérations du processus qu'ils sont capables de suivre et quelques-uns des problèmes qu'ils parviennent à se poser, sans qu'on puisse supposer, cependant, qu'ils soient capables de procéder de la même façon quand ils écrivent individuellement. En tout cas, tout en rappelant les hypothèses relatives au processus d'enseignement/apprentissage, le fait de travailler deux par deux ou en groupe oblige à rendre explicites les propositions, les problèmes posés et les solutions proposées, et il se pourrait bien que, en accord avec les hypothèses de Forman et Cazden (1984), la situation

3 Gere et Stevens (1985) croient que la réponse des camarades remplit cette fonction, tandis que celle du professeur représente le point de vue de ce que doit incarner un "texte bien écrit".

suscite quelques problèmes qui ne se seraient pas posés pendant un travail individuel.

Les questions que nous nous posons se rapportent au contenu des interactions qui ont lieu pendant la production textuelle et aux caractéristiques du processus suivi.

a) A propos du premier aspect on peut se demander quel est l'impact des différentes sortes de connaissances (en matière de procédés et connaissances déclaratives) sur la maîtrise progressive de la compétence écrite. Au cours de l'analyse du processus notre intérêt est de savoir si les élèves se réfèrent aux concepts introduits pendant des phases antérieures du travail, de quelle façon ils les utilisent, s'ils sont capables de les rendre opératifs et si ces concepts rendent plus facile ou, au contraire, plus difficile la production textuelle.

b) Quant au second aspect, notre intérêt est de savoir comment le processus suivi par les élèves est influencé par quelques-uns des contenus, spécialement ceux de type discursif (fonction, intention du texte, destinataire, etc.) et textuel (structure du texte, caractéristiques, etc.).

Nos travaux nous permettent d'affirmer que les textes produits ne reflètent pas tous les problèmes que les élèves se posent ni toutes les opérations qu'ils réalisent. Il se peut, par exemple, que leurs connaissances linguistiques ou textuelles ne suffisent pas pour leur permettre de donner une forme écrite à ce qu'ils essaient de dire, ou bien que ceux des élèves qui se posent des problèmes complexes finissent par produire un texte de moindre qualité si on le compare à ceux d'autres élèves qui suivent des voies de production plus faciles (Applebee, 1984). Les échanges oraux pendant le processus de production font apparaître la formulation de quelques-uns de ces problèmes.

La présente contribution se propose d'exposer quelques observations du processus de composition textuelle de deux groupes qui ont suivi des séquences didactiques analogues pour la plupart de leurs aspects, en ne différant que par le fait que, au cours d'une de ces séquences, qui sera désignée comme SA, on a formulé explicitement les contenus d'apprentissage et on a donné aux élèves un résumé de ces contenus, relatifs aux caractéristiques discursives et textuelles de l'argumentation écrite, et on a effectué plusieurs exercices spécifiques sur quelques-uns de leurs traits linguistiques. Au cours d'une autre séquence didactique, que nous désignerons comme SB, les élèves se sont

exercés à l'usage de l'argumentation au cours de débats oraux. Les deux séquences se sont déroulées de la façon suivante.

| | SEQUENCE A | SEQUENCE B |
|-----------------|--|--|
| Session 1 | Texte initial écrit individuellement d'accord avec une indication donnée | |
| Session 2 | Explication et discussion collective du projet. Organisation des groupes | |
| Session 3 | Lecture et commentaire de textes argumentatifs de référence | |
| Session 4 | Schématisation du contenu des textes argumentatifs commentés. Elaboration d'une enquête pour rassembler des opinions sur le racisme | |
| Session 5 | Vision d'un vidéo d'un débat télévisuel sur le racisme | |
| Session 6 | Explication collective des caractéristiques du texte et du discours argumentatifs. Analyse d'un texte. | Débat collectif sur des sujets polémiques choisis par les élèves |
| Session 7 | Exercices sur des structures argumentatives, contre-argumentatives et sur des connecteurs textuels. | Poursuite des débats |
| Sessions 8 et 9 | Rédaction par groupes | |
| Session 10 | Révision des textes avec des échanges entre groupes | |
| Session 11 | Texte final écrit dans les mêmes conditions que le texte initial | |

Figure 1: Déroulement des séquences didactiques suivies par les groupes A et B.

Analyse des protocoles

La rédaction du texte s'est déroulée dans les deux groupes au cours de 3 sessions d'une heure chacune. Les conversations des élèves pendant

le processus de rédaction ont été enregistrées en *audiotape*. Le résultat des transcriptions constituent les protocoles sur lesquels se fonde l'analyse des situations d'interaction. Les protocoles analysés pour ce travail correspondent à deux groupes, composés chacun d'eux par trois élèves de 7ème de Primaire, de 13 ans. Un des groupes a suivi la SA et sera désigné comme **GA**; l'autre a suivi la SB et sera désigné comme **GB**.

Les unités d'analyse de ces protocoles sont les épisodes et les énoncés. Les épisodes sont des séquences d'échanges verbaux qui ont une unité quant au sujet et/ou quant aux procédés. Le nombre total d'énoncés et d'épisodes pour chaque groupe est le suivant:

| | GA | GB |
|----------|-----------|-----------|
| Enoncés | 1233 | 1263 |
| Episodes | 101 | 91 |

Les énoncés ont été classés selon certaines catégories d'après leur fonction dans le processus de production textuelle. Les épisodes, constitués par des énoncés avec des fonctions différentes, ont été classés par catégories selon les mêmes fonctions en tenant compte de l'intention prédominante de l'épisode. Les catégories utilisées sont les suivantes:

O/C: organisation et/ou contrôle de la tâche.

E: Élaboration des contenus thématiques afin de clarifier les idées sur les sujets discutés, sans qu'ils s'orientent directement à la planification du texte.

P: Planification, orientée vers l'organisation du texte et relative à des aspects discursifs, structurels ou thématiques.

T: Textualisation: elle reflète l'action de donner une forme textuelle aux contenus planifiés. On y distingue ce que nous appelons **texte projeté** (**Tp**), produit oralement mais sous la forme de proposition de phrase destinée à être écrite, et le **texte écrit** (**Te**), qui consiste en général ou bien en l'oralisation par celui qui écrit de ce qu'il est en train d'écrire (cette oralisation accompagne l'action d'écrire), ou bien la dictée ou lecture simultanée à l'action d'écrire de la part d'un autre membre du groupe.

R: Révision, qui consiste à reconsiderer évaluativement n'importe quelle production orale ou écrite et qui peut mener ou ne pas mener à introduire des changements dans le texte.

La distribution des énoncés par sessions dans chacun des groupes apparaît dans le tableau 1.

GA

| | O/C | E | P | Tp | Te | R |
|--------------|----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| S1 | 93 | 44 | 170 | 37 | 16 | 89 |
| S2 | 45 | 47 | 106 | 56 | 66 | 134 |
| S3 | 50 | 30 | 35 | 50 | 59 | 106 |
| Total | 1 | 88 | 121 | 311 | 143 | 329 |
| GB | O/C | E | P | Tp | Te | R |
| S1 | 87 | 66 | 132 | 2 | 9 | 57 |
| S2 | 190 | 56 | 163 | 41 | 54 | 105 |
| S3 | 83 | 14 | 43 | 29 | 29 | 75 |
| Total | 3 | 60 | 136 | 338 | 72 | 237 |

Tableau 1. Nombre d'énoncés de chaque type dans les groupes GA et GB distribués selon les sessions.

La distribution des différentes sortes d'épisodes apparaît dans le tableau 2:

| GA | O/C | E | P | T | R |
|--------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| S1 | 5 | 4 | 25 | 5 | 5 |
| S2 | 1 | 3 | 13 | 5 | 10 |
| S3 | 2 | 1 | 7 | 7 | 8 |
| Total | 8 | 8 | 45 | 17 | 23 |
| GB | S1 | 0 | 14 | 0 | 0 |
| S2 | 9 | 3 | 22 | 6 | 4 |
| S3 | 5 | 1 | 7 | 11 | 4 |
| Total | 19 | 4 | 43 | 17 | 8 |

Tableau 2. Nombre d'épisodes de chaque type dans les groupes GA et GB distribués selon les sessions.

Caractéristiques du GA

1. Le déclencheur du processus suivi par ce groupe est le souvenir des contenus sur quelques traits discursifs de l'argumentation écrite que les élèves ont recueilli dans les notes prises pendant les explications des sessions 6 et 7 (voir fig. 1): l'impératif de prendre en compte les

destinataires, celui de s'identifier soi-même en tant qu'énonciateur, la fonction de l'argumentation, etc. Pendant le processus de composition du texte ils utiliseront ces matériaux dans plusieurs occasions. Le dialogue suivant, au début du travail, montre de quelle façon ils imaginent la fonction et les destinataires du texte qu'ils écriront:

- 47.- X.: Voyons. Nous écrivons pour nous-mêmes, n'est-ce pas?
48.- J.: Pour convaincre les autres, non?
49.- X.: Pour convaincre les racistes.
50.- N.: Nous voulons convaincre les racistes, parce que ceux qui ne sont pas racistes sont déjà convaincus.
51.- J.: Mais c'est possible que... c'est possible qu'ils se disent non racistes mais qu'ils aient quelque chose dans leur tête.

2. Le processus de production écrite suivi par ce groupe est complexe et hautement récursif et hiérarchique. Les opérations de planification, textualisation et révision qu'ils exécutent se rapportent les unes aux autres, et les énoncés de planification et de révision prédominent sur ceux de textualisation. Malgré ceci, on peut distinguer clairement deux parties dans l'analyse du processus suivi; dans la première ils tiennent compte d'une grande variété d'exigences, ce qui les mène à être très critiques vis-à-vis du texte qu'ils produisent; dans la deuxième partie, le besoin scolaire de livrer un texte achevé les pousse à résoudre de façon plus simple le problème d'écrire le texte. La distribution des contenus de la planification de chacune des deux parties du processus montre clairement les exigences dont ils tiennent compte dans chacune d'elles (voir tab. 3).

| Première partie du processus | Deuxième partie du processus |
|---|------------------------------|
| - Contenus thématiques | - Contenus thématiques |
| - Structure du texte: rapport entre arguments et contre-arguments | |
| - Fonction du texte | - Fonction du texte |
| - Destinataires | |
| - Style | - Style |

Tableau 3. Contenu des énoncés de planification du GA.

Le fragment d'un des épisodes de planification met en évidence la richesse des niveaux avec laquelle ils jugent la proposition du contenu et des énoncés à écrire (Tp), ainsi que le rapport réciproque et la hiérarchisation des différentes opérations:

281. J.: Qu'est-ce que nous mettons?
 282. X.: Nous devons parler de ça.
 283. J.: Eh bien, qu'est-ce qu'on dit? Que le racisme est très lié à l'économie ou quelque chose de ce genre?
 (...)
 285. N.: Fais voir, ça va. Non, ça ne va pas. Mettons ceci, Xell.
 286. X.: Quoi?
 287. N.: Qu'est-ce qu'ils ont ceux-là? Des ressources économiques. Ça va?
 288. X.: Allez, écris-le.
 289. J.: C'était déjà comment? C'était comment?
 290. X.: Illez, écris-le, bon Dieu!
 291. N.: Par exemple, il s'agit d'une personne qui...
 292. J.: Les gens ont besoin de...
 293. N.: Un bon exemple c'est que les gens...
 294. X.: Non, un exemple c'est que..., non. On voit bien que c'est un exemple, pas besoin de le dire.
 295. J.: Les gens... les gens... les gens...
 296. X.: Qu'est-ce que ceux-ci ont que les autres n'ont pas?
 297. J.: Des ressources économiques.
 298. X.: Oui.
 299. J.: Bon, mais nous répondons?
 300. X.: Moi je ne mettrais pas ça, parce que...
 (...)
 303. J.: Allez, allez, dis ce que tu penses.
 304. X.: Alors ils diront... mmm... des ressources économiques. Oui, et alors, oui, c'est ça, les noirs et les beurs, ceux-là n'ont pas de ressources économiques...
 305. N.: Comment on le met? On le laisse comme ça?
 306. X.: Tu écris la question et ça y est.
 307. J.: On le laisse comme une interrogation?
 308. N.: Mais eux, ils penseront...
 309. X.: Eh bien, c'est à eux de le penser!
 310. J.: Il y en a qui diront: une autre couleur de peau, non?
 (...)
 314. X.: Nous sommes en train d'arriver à la conclusion que le racisme c'est une affaire de peau, de couleur de la peau et non de ressources économiques.
 315. J.: A cause des ressources économiques. A cause des deux choses. Ça n'a pas toujours rapport à l'économie, mais normalement oui. Que sais-je?

Dans cet épisode, les trois membres du groupe essaient de décider le contenu à écrire. J. (283) propose d'établir un rapport entre le racisme et les ressources économiques des migrants. À partir de cette proposition, N. formule des propositions de texte à écrire (Tp) (287), et elle-même en reformule une (293), ce qui déclenche une intervention de X. (294) qui la refuse tout en formulant une autre proposition, qui est complétée par J. (297). Mais après l'avoir acceptée (298), X. questionne ce qu'ils ont élaboré jusqu'à ce moment parce qu'elle a l'im-

pression que s'ils répondent eux-mêmes à la question, le destinataire peut avoir la sensation qu'ils partagent l'idéologie raciste, et elle propose de la laisser sous forme d'interrogation rhétorique. Les interventions 305 à 313 constituent un exemple intéressant de révision en fonction de la réponse possible des destinataires du texte. Finalement, X. a l'impression que le texte qu'ils proposent dit quelque chose qu'ils n'avaient pas prévu (314), ce qui amène J. à formuler une réflexion qui dépasse la tâche de rédaction, en tant que réflexion personnelle. Un épisode de planification du texte qui le met en rapport avec les destinataires potentiels constitue pour ce groupe une vraie situation d'élaboration de leurs propres pensées.

La révision se déroule aussi à des niveaux très divers, depuis les superficiels –orthographe, morphologie– jusqu'aux globaux, par rapport aussi bien aux contenus thématiques qu'au rapport avec la situation discursive telle qu'ils se la représentent. C'est ainsi qu'on trouve des commentaires sur l'adéquation du texte au destinataire, sur la nécessité de faire un texte convaincant, sur la structure du texte, spécialement sur le rapport entre arguments et contre-arguments⁴.

3. Tout au long du processus nous trouvons 55 références aux destinataires qui ont rapport à la fonction de convaincre propre au discours argumentatif. Les interventions qui suivent montrent que ces références apparaissent tout au long du processus de composition, qu'elles en sont des parties intégrantes.

27. J.: Il faut convaincre quelqu'un? Eh bien, nous convainquons.
28. X.: Oui, le texte argumentatif convainc toujours.
(...)
63. N.: Ça c'est du bluff, tu ne convaincras personne.
(...)
116. X.: Nous le faisons comme ça? c'est-à-dire on avance un argument à nous et puis on y répond avec un autre argument contraire, celui des racistes, mais de façon que celui des racistes soit un peu... qu'ils tombent dans le ridicule (...)
118. J.: Je pense qu'il faudrait mettre d'abord leur argument et après le nôtre. (...)
121. N.: Parce que c'est eux qui s'opposent à nous et pas nous à eux.

4 Les niveaux et caractéristiques de la révision en groupe ont été examinés dans un autre article: CAMPS, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes", *Infancia y Aprendizaje* 58, 65-81.

122. X.: Oui, mais ils s'opposent avec une idée ridicule.
 123. J.: Mais si on est raciste on ne la trouve pas ridicule, l'idée, quelqu'un qui soit raciste.
 (...)
 491. X.: Non, car alors ceux qui sont racistes diront, par exemple: "Qui va s'occuper de ces émigrants? Eh bien, qu'ils ne viennent pas, qu'ils partent!".
 (...)
 991. X.: À mon avis ce texte argumentatif n'est pas très convaincant.
 992. M.: Lisez-le et pensez pourquoi il ne l'est pas. Faites quelque chose pour le rendre plus convaincant.
 993. J.: Moi je crois qu'il est convaincant.
 994. X.: Il n'est pas convaincant.

4. Il y a une utilisation abondante des matériaux élaborés au cours de la séquence didactique. On peut classer ces références (voir tab. 4) entre celles qui fournissent des contenus thématiques (enquête et vidéo), celles qui résument les traits discursifs et structurels de l'argumentation écrite et les textes lus et commentés en classe, conçus comme des modèles sur lesquels s'inspirer.

| | GA | GB |
|---|----|----|
| Notes et commentaires faits pendant la classe sur les traits du discours argumentatif | 32 | 3 |
| Textes lus | 9 | 1 |
| Enquête et vidéo | 38 | 41 |

Tableau 4. Références aux matériaux élaborés et utilisés pendant la SD.

5. Dans le GA le nombre des énoncés que nous avons appelés de texte projeté (Tp) et de ceux qui accompagnent l'acte d'écrire (Te) est presque le double de ceux qui apparaissent dans les protocoles du GB (voir tab. 1). D'après notre interprétation, les énoncés de textualisation reflètent la tentative de maintenir la collaboration entre les membres du groupe. Lorsqu'on formule des énoncés pour qu'ils soient écrits, on en appelle aux autres membres du groupe pour qu'ils donnent leur opinion sur leur éventuelle adéquation et pour savoir s'ils sont d'accord. Il s'agit, donc, d'un type d'énoncé propre à l'écriture en groupe. D'autre part, les énoncés de Te, spécialement ceux qui sont formulés par celui qui écrit, semblent avoir la fonction de maintenir les camarades du groupe attentifs au travail qu'on est en train de faire.

C'est une façon de les tenir renseignés du point où en est le travail afin qu'ils puissent contribuer d'une façon ou d'une autre (à travers le contrôle du contenu, la forme du texte, etc.) à la tâche, laquelle sans cela serait individuelle. Nous pouvons donc établir que les rapports au sein du GA sont plus coopératifs que dans GB.

Caractéristiques du processus suivi par le GB

1. Dans le processus suivi par ce groupe on peut distinguer deux parties: la première, consacrée à la planification des contenus à partir des matériaux rassemblés dans l'enquête et dans la vidéo, comprend jusqu'à l'intervention 595, plus de la moitié du temps total; la deuxième partie commence avec la proposition d'écrire le texte à partir des décisions sur les contenus thématiques qui ont été prises dans la première partie. Le tableau 5 montre les contenus de la planification dans chacune de ces parties.

Première partie du processus

- Contenus thématiques

Deuxième partie

- Contenus thématiques
- Structure du texte
- Destinataires
- Style

Tableau 5. Contenus des énoncés de planification du GB.

L'épisode transcrit par la suite possède la structure typique de tous ceux de planification de contenu de la première partie du processus; on peut le résumer en les démarches suivantes:

Lecture d'un des points qui figurent dans leurs notes

Formulation de l'accord ou désaccord

Élaboration du contenu

Décision d'inclusion

Organisation: qui c'est qui écrit le texte accordé.

- 86.- A.: Allons-y, commençons. Voyons, qu'est-ce que nous pensons? Par exemple, nous commençons pas à pas, pour voir qui est d'accord et qui n'est pas d'accord. Regarde (il lit les notes qu'il a): "Il n'y a aucune race qui soit meilleure qu'une autre. C'est un fait scientifiquement prouvé".
- 87.- D.: Je ne suis pas d'accord.
- 88.- J.: Pas d'accord sur quoi?
- 89.- A.: Je ne suis pas trop d'accord, hein? mais...
- 90.- D.: Pourquoi?

- 91.- A.: Parce qu'un noir est plus fort, et par conséquent... une race... la race noire est meilleure que la nôtre quant à la force. Mais peut-être nous on est plus intelligents, on a davantage de capacité. Sais pas.
- 92.- D.: Oui, moi non plus je ne suis pas trop d'accord avec ça.
- 93.- A.: C'est possible que nous on ait plus de capacités... mais à quoi ça nous sert?
- 94.- J.: Les plus forts pour le sport c'est les autres... les noirs.
- 95.- A.: Ils sont meilleurs pour le sport, ils ont plus de force de volonté... À mon avis, les japonais, surtout, sont plus intelligents que nous. Mais je crois qu'il n'y a pas de règle générale, parce que c'est sûr qu'il y a des milliers de noirs plus intelligents que nous, mais aussi qu'il y a des milliers d'espagnols plus forts que... voilà... tu me comprends?
- 96.- D.: Bon, allons-y, quelle est l'autre? Lis le texte, Alvar.
- 97.- A.: Arrête, Jordi!
- 98.- J.: Nous l'écrivons ou quoi?
- 99.- D.: Qui.
- 100.- J.: Écris toi-même, ta façon d'écrire est plus chouette.
- 101.- A.: C'est bon, une phrase chacun, d'accord?
- 102.- D.: Là c'est toi qui commence.

Ce groupe suit un processus de planification pas à pas, orienté uniquement vers la création de contenu pour qu'il soit écrit. Ce n'est que dans la deuxième partie que l'on pose certaines questions, peu nombreuses, relatives à la structure du texte, aux destinataires et surtout au style, de façon que ces considérations n'aient pas d'influence sur la planification globale du texte.

La révision occupe dans le processus suivi par ce groupe un espace bien plus réduit que celui que nous avions observé dans GA (voir tableaux 1 et 2), et elle se rapporte principalement, ainsi que la planification, aux contenus thématiques à partir de leurs propres opinions.

2. Les références aux matériaux élaborés pendant la SD se rapportent, comme il était à prévoir, à la vidéo et aux opinions des enquêtés (voir tab. 4). Il est intéressant de souligner qu'ils se réfèrent à peine aux textes lus, car du fait que ces textes traitent des sujets différents de celui qu'ils discutent, ils ne peuvent pas leur fournir des informations pertinentes sur les problèmes qu'ils se posent.

3. L'action d'écrire est rarement accompagnée de verbalisations de la part de celui qui écrit ou de ses camarades. Dès qu'ils ont pris une décision sur ce qu'ils écriront et qu'ils ont décidé qui va écrire parmi eux, les autres semblent se désintéresser de la tâche jusqu'au moment où ils voient que leur camarade a terminé. D'autre part, ce groupe, comparé avec le GA (voir tab. 1), produit la moitié des énoncés catégorisés en

tant que texte projeté (Tp). Tout ceci peut être considéré comme un signe d'un bas niveau de collaboration entre les membres du groupe, d'accord avec l'interprétation que nous faisions de la fonction de ce type d'énoncés en parlant du groupe GA.

4. Le nombre total d'épisodes et d'énoncés tendant à l'organisation et au contrôle de la tâche (O/C) est plus élevé dans le GB (voir tableaux 1 et 2). Il semble que ces élèves consacrent beaucoup plus de temps à s'organiser que ceux du GA. L'analyse du contenu de ces énoncés permet de constater que les discussions sur qui écrit, qui met le brouillon au propre, se répètent au début et à la fin de la plupart des épisodes.

5. Le nombre de références au destinataire et à la fonction du texte est extrêmement réduit. Les cinq interventions suivantes sont les seules qui se réfèrent indirectement à d'autres opinions ou à des lecteurs potentiels du texte:

226. A.: Ici maintenant nous devons mettre celles qui nous semblent justes, et celles qui nous paraissent fausses, qu'on peut repousser, comme dans un débat.
(...)
342. A.: Non, contre eux ça veut dire qu'ils peuvent repousser notre argument, c'est comme dans un débat, tu comprends? qu'ils puissent nous dire...
(...)
349. A.: Non, pas du tout, si tu es en train de lire un texte et tu lis...
(...)
884. A.: Il y a des gens qui pensent d'une certaine façon et d'autres qui pensent d'une façon différente. De notre côté...
(...)
1038. J.: (il propose un texte pour qu'on l'écrive): Nous espérons que vous changerez d'avis quand vous aurez lu cet article.

Il est intéressant de souligner qu'en deux moments ils se réfèrent à l'opposition d'idées "comme dans un débat", genre d'activité qu'ils avaient effectué pendant les sessions 6 et 7, que le groupe GA avait consacré à des activités métaverbales.

Conclusions

Les observations précédentes sur les processus suivis par GA et GB permettent d'avancer quelques réponses aux questions énoncées comme hypothèses de travail.

1) Tout d'abord, nous avons vu que les deux groupes utilisent les matériaux élaborés pendant la SD (voir tab. 4); les deux font souvent référence aux contenus des enquêtes et à la vidéo, même si GB, de toute évidence, ne peut pas utiliser des contenus relatifs à l'argumentation, auxquels il n'a pas eu accès. Néanmoins, au moment d'interpréter ces observations il faut tenir compte du fait que les deux groupes élaboraient le texte à partir de la même situation discursive: écrire un texte d'opinion destiné à être publié dans une revue scolaire. On peut supposer, par conséquent, que ce n'est pas la situation discursive elle-même qui a déclenché une mise en relation entre les contenus thématiques et la situation discursive, mais que cette situation n'était susceptible d'interprétation que si l'on disposait de concepts métadiscursifs et métatextuels grâce auxquels il était possible de s'y référer, comme ce fut le cas pour le groupe GA. On remarque aussi le fait que GB n'en appelle presque pas aux textes de référence commentés en classe; rappelons que le commentaire, dans les deux groupes, a tourné fondamentalement autour d'aspects globaux tels que l'intention de l'auteur, l'opinion défendue, l'identification des énonciateurs et des destinataires et la contre-argumentation en tant que recours pour prêter la voix aux destinataires de l'argumentation. Ces textes, du fait qu'ils traitent de sujets différents de ceux dont s'occupaient les élèves de GB, ne leur étaient pas utiles pour résoudre les problèmes qu'ils se posaient et qui se rapportaient de préférence, comme on l'a dit, aux contenus thématiques.

En second lieu, on a constaté que le GA avait suivi un processus complexe de production textuelle, pendant lequel les opérations de planification et, surtout, de révision ont été exécutées de façon récursive et à des niveaux très différents. On peut affirmer que ce groupe a suivi un processus assimilable au modèle que Bereiter et Scardamalia (1987) appellent "transformation de la connaissance". Les trois membres du groupe utilisent les matériaux relatifs aux contenus thématiques en tant que points de référence pour évaluer leurs idées et surtout pour se faire une image de ceux qu'ils considèrent leurs adversaires, les destinataires de leur argumentation, qu'ils essaient de convaincre. C'est ainsi qu'ils les mettent toujours en rapport avec la représentation qu'ils ont élaborée de la situation discursive. Le GB, par contre, suit un processus fondé sur la planification des contenus thématiques dans la première partie du processus, et dans la seconde partie il se pose certaines questions de type rhétorique. Ce processus pourrait faire penser à la production, dans un premier moment, de ce

que certains auteurs ont appelé "prose de celui qui écrit" (Flower, 1981), qu'on adapte par la suite aux lecteurs.

Des observations comme celles que nous avons présentées nous poussent à poser une question cruciale pour l'enseignement de la composition écrite: quelle sorte de processus d'écriture faut-il enseigner aux élèves afin qu'ils progressent dans leur compétence écrite? La différence, du point de vue de la variété des problèmes qu'ils se posent et de la richesse et profondeur des discussions, entre les élèves d'un groupe et de l'autre fait supposer que la situation a eu des conséquences très différentes pour l'apprentissage des uns et des autres. Il semble donc qu'il conviendrait de favoriser l'enseignement des contenus qui permettent de déclencher des processus complexes de production textuelle, et que, pour ce faire, il faudrait offrir aux apprenants, dans le déroulement des séquences d'enseignement et apprentissage de la composition écrite basées sur des projets de production contextualisés, l'occasion d'élaborer les contenus thématiques des textes, et en même temps il faudrait leur fournir des connaissances explicites sur les caractéristiques du type de produit qu'ils doivent produire. Ces connaissances leur permettraient d'interpréter la situation de production où se déroule l'activité discursive, ainsi que de réorganiser les contenus thématiques en fonction de cette situation.

Bibliographie

- APPLEBEE, A.N. (1984). *Context for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction*, Norwood, Ablex.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Erlbaum.
- CAMPS, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes" *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyanament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica, *Articles*, 2, 7-20.

- DI PARDO, A., & FREEDMAN, S.W. (1987). Historical Overview: Groups in the Writing Classroom, CSWL: *Technical Report 4*, Berkeley & Pittsburgh, University of California & Carnegie Mellon University.
- FLOWER, L. (1981). *Problem-solving Strategies for Writing*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- FORMAN, E.A. & CAZDEN, C.B. (1984). Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- GERE, A.R., & STEVENS, R.S. (1985). The language of writing groups: How oral response shapes revision. In: S. W. FREEDMAN. (Ed), *The Acquisition of Written Language*, Norwood, Ablex, pp. 85-105.

L'apprentissage des capacités argumentatives

Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans

J. DOLZ

Summary

In the fields of linguistics and psychology the didactic implementation of new knowledge relative to argumentative discourse and its acquisition has led us to develop a didactic sequence focused on the teaching of argumentation in 11-12 year old pupils. This sequence was experimented in six schools in order to assess the effect of these new educational methods on the capacities of pupils to treat the dialogic dimensions of argumentation in the writing of monologues. An analysis of the productions of the pupils who had been submitted to the didactic sequence, compared with those of a control group, showed a significant improvement in the capacities of the first group. These improvements concerned aspects such as backing up arguments, acknowledging the addressee, negotiating with an eventual contradicitor and using of a certain number of units and linguistic expressions specific to argumentative texts (expressions of responsability taking, textual organisers of cause and conclusion, modalisations of probability and of certitude, concessions and polite expressions).

Cette recherche se situe dans le prolongement de travaux réalisés au cours de ces dernières années, en vue de développer un enseignement efficace des textes écrits (cf. Esperet, 1989; Garcia-Debanc, 1990; Schneuwly, 1990; Fijalkow, 1990; Halté 1992). Elle s'inscrit, plus particulièrement, dans le cadre d'une série de recherches conduites à Genève pour évaluer les effets sur les productions écrites des apprenants d'un enseignement systématique et intensif de différents genres discursifs (cf. Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991; Rosat, Dolz & Schneuwly, 1991; Dolz, 1992; Schneuwly, 1992). Les résultats de ces recherches, qui visaient le récit historique, le genre explicatif-documentaire et la description dans un guide touristique, ont permis de mettre

en évidence des améliorations significatives, après l'enseignement, dans la révision et la réécriture des textes produits par les élèves. Ces progrès sont spécifiques à chacun des genres discursifs enseignés; ils concernent en priorité les dimensions abordées dans les séquences didactiques expérimentées (soit les aspects communicatifs et de gestion de la textualisation, soit les aspects associés à la planification et à l'utilisation du schéma textuel), mais ils montrent également, pour un petit nombre d'élèves, des améliorations de textes liées à des transferts ponctuels de certaines dimensions explicitement travaillées, sur d'autres dimensions textuelles pour lesquelles les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement¹.

La recherche que nous présentons ici concerne l'enseignement du discours argumentatif. Son objectif essentiel est de déterminer dans quelle mesure des élèves de 11-12 ans deviennent capables d'améliorer la production de textes argumentatifs écrits grâce à un enseignement collectif, systématique et intensif, relatif à différentes dimensions du discours argumentatif.

La recherche comporte trois aspects bien distincts: 1) l'opérationnalisation didactique de nouveaux savoirs et savoir-faire concernant le discours argumentatif, en vertu de l'hypothèse qu'un enseignement précoce peut conduire à une amélioration des capacités argumentatives; 2) la réalisation d'une recherche expérimentale sur le terrain pour évaluer les effets des instruments didactiques élaborés; 3) l'interprétation des résultats (analyse des productions des élèves avant et après l'enseignement) et des propositions pour la construction de nouveaux moyens d'enseignement.

I. Position du problème

Un enseignement précoce de l'écriture de textes argumentatifs

Plusieurs raisons, issues des études sur l'acquisition des discours en psychologie et en didactique justifient le choix du discours argumentatif. Ce n'est une nouveauté pour personne que, dans l'enseignement pratiqué habituellement, prédominent les activités de lecture et d'écri-

1 Par exemple, le travail sur les organisateurs temporels et les ruptures temporelles dans les récits historiques conduit certains élèves à modifier l'organisation du plan du texte, alors qu'un enseignement axé exclusivement sur la structure du récit historique permet à d'autres élèves de changer de stratégie dans l'emploi de ces mêmes unités linguistiques.

ture des textes narratifs. Tout se passe comme si le travail sur les débats d'opinions succédait nécessairement à la pratique de la narration alors qu'il s'agit de deux types de discours qui pourraient être introduits en parallèle, dès le départ. L'usage veut encore que l'enseignement systématique de l'argumentation s'introduise tard, en fin de scolarité obligatoire (14-15 ans), avec des résultats que beaucoup jugent insatisfaisants. L'hypothèse implicite de ceux qui réduisent les activités langagières prises en considération à l'école primaire au récit et à la description est qu'il existe une gradation-succession des apprentissages de ces genres discursifs. Dans une telle perspective, les textes narratifs sont considérés comme accessibles et attractifs pour les élèves (cf. Fayol, 1987; Halté, 1992), l'explication et l'argumentation étant considérées comme plus complexes. Selon cette hypothèse, le discours interactif oral servirait de base au développement de la narration, celle-ci servant elle-même de base à l'apprentissage de l'explication et de l'argumentation, formes discursives considérées comme relativement tardives.

Cependant, les recherches actuelles sur l'acquisition des discours contredisent cette conception de la progression des apprentissages relatifs au langage écrit (cf. Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). D'abord, chaque genre discursif présente des éléments caractéristiques qui exigent des apprentissages spécifiques. Par exemple, l'argumentation se distingue d'autres genres discursifs par les situations de communication dans lesquelles elle est produite (Perelman, 1977; Perelman & Olbrech-Tyteca, 1988; Grize, 1981), par les opérations qu'elle requiert du locuteur (Grize, 1981, 1990; Ducrot, 1982; Golder, 1992), par les articulations du raisonnement sous-jacent mises au service d'une intention (Apothéloz & Miéville, 1985), par de nombreuses formes expressives et propriétés linguistiques qui lui sont associées de façon dominante (Anscombe et Ducrot, 1988; Schneuwly, 1988) et par certaines caractéristiques superstructurelles (Van Dijk, 1980; Adam, 1981; Brassart, 1988). Il semble aujourd'hui assez improbable que les élèves développent leurs capacités argumentatives à partir du travail réalisé à propos des caractéristiques typiques des genres narratifs.

En second lieu, des études en psychologie montrent un décalage entre le développement des capacités argumentatives à l'oral et à l'écrit (Bereiter & Scardamalia, 1982), qui résulterait de la difficulté à traiter la dimension dialogique de l'argumentation écrite. Un enfant est capable, relativement tôt, de défendre dans une conversation son point de vue sur un sujet le concernant (François, 1983). Dans le dialogue ar-

gumentatif oral, la présence des deux interlocuteurs "face à face" apparaît comme fondamentale pour faciliter la prise en considération du point de vue de l'autre. L'enfant s'adapte alors avec une plus grande facilité et de manière immédiate à la position adverse. Tandis que, dans le discours argumentatif monogéré, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral (Rosat, 1990 et 1991), il doit réaliser un effort beaucoup plus grand pour identifier la finalité et le destinataire du discours. La différenciation de son point de vue face à celui des autres reste problématique. L'enfant adopte d'abord un point de vue monolithique, supposant un point de vue statique et n'introduit des changements de position que relativement tard. C'est la raison pour laquelle certains psychologues (Piéraut-Le Bonniec et Valette, 1987) se montrent assez pessimistes lorsqu'ils analysent l'évolution "naturelle" du discours argumentatif écrit.

Lors de la production d'un monologue argumentatif, écrit ou oral, l'enfant devra: a) anticiper globalement la position du destinataire; b) justifier et étayer son point de vue avec un ensemble d'arguments; c) réfuter d'éventuels arguments contraires; d) planifier la succession des arguments et leur articulation; e) négocier une position acceptable pour tous. Selon Brassart (1990), les enfants ne parviennent à construire des argumentations élaborées, articulant des arguments et des contre-arguments, que vers 12-13 ans. Les études sur l'acquisition "naturelle" de l'argumentation (Esperet, 1987; Piéraut-Le Bonniec & Valette, 1987; Schneuwly, 1988) montrent une mise en place tardive, et dans un ordre fortement constraint, des opérations langagières centrales du discours argumentatif: les opérations d'étayage et de négociation (cf. Golder, 1992); vers 10-11 ans, les enfants sont capables d'étayer une opinion; à 13/14 ans, ils commencent à modaliser leur texte et à s'en distancer; à 16 ans, enfin, ils maîtrisent la négociation. En ce qui concerne l'opération d'étayage, Coirier & Golder (1991) distinguent cinq niveaux d'organisation structurale: absence de prise de position explicite; présence d'une prise de position non étayée; présence d'une prise de position étayée par un seul argument; prise de position étayée par deux arguments; prise de position étayée par deux arguments connectés entre eux.

Les didacticiens critiquent le pessimisme des psychologues et relativisent les résultats de leurs recherches en montrant que la complexité interne de l'argumentation n'est pas la seule cause du développement tardif des capacités argumentatives. Ils rappellent que jusqu'ici l'école primaire n'a jamais enseigné de manière systématique le texte argu-

mentatif. Non seulement on ne l'enseigne pas, mais il n'apparaît même pas dans les manuels de lecture des élèves. Sa présence est quasi nulle jusqu'au niveau du secondaire obligatoire. Dans une enquête réalisée récemment sur les manuels de lecture utilisés dans les cantons de la Suisse romande, nous avons pu constater une absence totale aussi bien de textes argumentatifs à dimension dialogique, c'est-à-dire comportant des contre-arguments, que de textes d'opinion, exposant simplement l'avis d'un auteur sur un sujet. Pourtant, un travail à l'école sur la compréhension et la production de textes argumentatifs semble envisageable depuis le niveau primaire (cf. Brassart 1988, 1990). La controverse entre les didacticiens porte plutôt sur le choix de la conception théorique de référence du discours argumentatif, sur l'exploitation pédagogique des savoirs développés dans les recherches fondamentales à propos de l'argumentation et sur le moment où il faudrait initier leur enseignement systématique dans l'institution scolaire. Certains auteurs considèrent qu'il suffirait, au niveau primaire, d'une sensibilisation aux situations d'argumentation, tandis que d'autres auteurs, comme Brassart, proposent de commencer précocement avec des activités axées sur le schéma argumentatif.

Situations d'argumentation et organisation formelle de l'argumentation

Concernant les théories de référence pour organiser l'enseignement de l'argumentation, il existe également plusieurs positions. Un certain nombre de didacticiens, à la suite des travaux philosophiques de Perelman et des analyses sémiologiques de Grize et de son équipe, considèrent qu'un discours n'est pas argumentatif par sa forme mais en fonction des situations de communication dans lesquelles il est produit, alors que d'autres insistent sur les caractéristiques superstructurelles des textes argumentatifs canoniques en usage dans leur culture.

Brassart (1988, p. 304) critique l'application dans l'enseignement de cette première conception de l'argumentation: «*dans le domaine de la didactique, ces définitions et le point de vue qui les justifie conduisent à noyer l'argumentation dans une pédagogie des situations de communication*». Il donne une priorité à la compétence textuelle (les schémas textuels prototypiques) sur la compétence discursive.

Il convient d'apporter quelques remarques sur les études en didactique qui donnent une priorité à l'organisation formelle de l'argumen-

tation. D'abord, il existe des formalisations concurrentes concernant la superstructure argumentative (Toulmin, 1958; Van Dijk, 1980; Adam, 1987; Brassart, 1990). Certains auteurs, comme Boissinot et Lasserre (1989), n'hésitent pas à parler de différents circuits argumentatifs qui supposent divers choix stratégiques possibles. Ces choix sont limités par l'usage, qui priviliegié certaines conventions et valorise certains modèles de plans, toujours en rapport avec les situations de communication. Ensuite, il ne revient pas au même de trouver un instrument d'analyse pour représenter formellement le texte argumentatif (les superstructures) que d'étudier les outils cognitifs essentiels pour guider la compréhension et la production (les schémas textuels). Du point de vue de l'enseignement/apprentissage, la formalisation la plus pertinente ne serait pas nécessairement celle qui permettrait au chercheur de comprendre le plus finement et le plus précisément les processus cognitifs des sujets. Comme Brassart lui-même le dit, un même texte peut faire l'objet de plusieurs traitements cognitifs différents également efficaces selon les paramètres de la tâche, le niveau de développement des sujets, etc. En outre, les schémas textuels ont été étudiés surtout dans le cadre de recherches de compréhension (stockage en mémoire des informations, recherche active de blocs d'information, anticipation généralisante lors de la lecture) et très peu en production où il reste à démontrer jusqu'à quel point la planification et la révision d'un texte se verraient facilitées par la connaissance de la superstructure textuelle. Par ailleurs, certains auteurs cherchent à trouver dans la surface linguistique la manifestation immédiate et parfaite de la superstructure canonique, sans faire une distinction nette entre texte, objet empirique, et séquence textuelle, formalisation permettant l'analyse typologique (Adam, 1990). A l'heure actuelle, un enseignement trop axé sur l'organisation formelle de l'argumentation reste problématique.

Plutôt que de donner une priorité à une des deux conceptions de l'argumentation mentionnées pour l'appliquer ensuite à l'enseignement, il nous semble indispensable d'associer les situations d'interaction et les aspects liés à la structuration du texte. Notre objectif est de montrer les possibilités d'améliorer les capacités argumentatives par le recours à différents procédés:

- la mise en contact avec des situations d'argumentation et des textes argumentatifs contrastés pour faire saisir aux apprenants les rapports entre certains paramètres de la situation d'interaction et les stratégies argumentatives utilisées;

- l'entraînement à l'élaboration de différents types d'arguments et de contre-arguments et à l'organisation de ces arguments en un plan de texte; ces dernières activités devraient prendre en considération aussi bien les progrès concernant la définition de la structure canonique du texte argumentatif que la nécessité d'adapter ces structures aux conditions de production du texte pour donner un plan;
- la mise en oeuvre de situations orales et écrites de collaboration facilitant le passage de la simple opposition aux arguments des autres à la coordination des points de vue et à la négociation d'un compromis;
- la pratique de certaines stratégies linguistiques caractéristiques de l'argumentation.

Dans tous les cas, la construction d'une argumentation s'identifie à un dialogue avec la pensée de l'autre qui exige la prise en compte simultanée des aspects liés aux situations d'interaction, des aspects liés à la structuration du texte et des phénomènes de textualisation spécifiques.

Exploitation didactique des savoirs sur le discours argumentatif²

En fonction d'un modèle de référence distinguant situations d'argumentation, planification et textualisation, nous proposons de travailler ces trois niveaux de fonctionnement du discours argumentatif.

Notre exploitation didactique des situations d'argumentation propose une réflexion sur les paramètres contextuels qui opposent l'argumentation à d'autres types de discours: le but général (convaincre, modifier les dispositions de l'auditoire); l'objet de la controverse (conflit de valeurs où plusieurs réponses sont possibles); le but social spécifique (orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments); le lieu social (le tribunal, certaines rubriques de journaux, etc.); les rôles sociaux de l'énonciateur et du destinataire ainsi que les rapports hiérarchiques énonciateur-destinataire. Argumenter suppose une activité de synthèse, indice de prise de distance dans la confrontation des opinions. D'un point de vue didactique, il est fondamental d'apprendre à l'élève à se décentrer et à se

2 Je remercie D. G. Brassart et Y. Reuter des discussions sur la définition des contenus à enseigner, en particulier sur les notions à introduire relatives à la superstructure ou plan argumentatif. Je remercie également les enseignants du groupe de recherche pour leurs conseils en ce qui concerne l'adaptation des activités au niveau du développement des élèves et pour leur aide lors de la création de situations pédagogiques permettant d'assurer un rôle actif de l'élève.

faire une représentation claire des croyances du destinataire (apprendre à écouter l'autre et situer ses positions pour pouvoir lui répondre).

Concernant la planification de l'argumentation, nous nous sommes servis de deux procédés complémentaires. D'une part, nous avons retenu le modèle de Toulmin comme un schéma procédural susceptible de caractériser la technique suivie par le producteur d'un texte pour développer un argument, c'est-à-dire pour apporter une justification à une assertion qui se trouve mise en doute par l'interlocuteur. Ce schéma impose un certain nombre de contraintes sur les composantes cognitives susceptibles d'être intégrées dans le texte mais reste d'un niveau relativement local. Sur le caractère cognitif de ce schéma procédural, deux remarques s'imposent d'emblée. Premièrement, le développement plus ou moins important des composantes dépend de la situation de communication. On ne développe pas une *garantie*, au sens de Toulmin (1958), si on ne fait pas l'hypothèse que l'argumenté n'est pas convaincu de notre argument. Deuxièmement, si les arguments sont des raisons éventuellement propres à convaincre le destinataire d'un jugement (il ne voit rien à objecter), ils ne le persuadent pas toujours. Les limites entre la conviction et la persuasion, dans le discours argumentatif, ne sont pas toujours très claires. En plus donc d'arguments au sens propre du terme (raisonnement destiné à prouver ou à réfuter un jugement ou proposition), le discours argumentatif se sert de divers procédés d'éclairage qui relèvent de la rhétorique et qui méritent aussi un apprentissage.

D'autre part, il reste le problème de l'organisation d'une pluralité d'arguments et de contre-arguments dans un plan d'organisation globale. En français, les modèles conventionnels de plans textuels argumentatifs nous semblent relativement diversifiés. La succession d'assertions-réfutations s'acheminant vers l'élaboration d'une conclusion peut s'effectuer selon des circuits très différents (cf. Boissinot et Lasserre, 1989), en fonction de contraintes de type plutôt social. La séquence didactique que nous proposons prend en considération cette idée de la diversité de circuits d'arguments dans les écrits sociaux de référence et propose un travail spécifique sur deux circuits contrastés conventionnels pour familiariser les élèves avec ce problème. Par ailleurs, nous donnons une grande importance au travail sur les éléments polyphoniques qui sillonnent le texte et qui en constituent aussi des éléments de structuration (énoncés métadiscursifs, introduction d'autres voix, distinctes de celle de l'énonciateur, etc.).

En travaillant uniquement sur les structures textuelles, on ne répond pas à la question de savoir comment une langue fonctionne pour convaincre. L'analyse de pratiques discursives argumentatives en français contemporain montre la présence d'unités et d'expressions caractéristiques qui fonctionnent comme indices argumentatifs. Nous avons choisi d'aborder un certain nombre de celles-ci toujours en rapport avec les situations et les stratégies argumentatives travaillées avec les élèves: 1) l'emploi des pronoms/adjectifs personnels de 1ère et 2ème personne pour exprimer l'avis personnel (*à mon avis*, etc.) ou impliquer le destinataire dans son raisonnement (*vous conviendrez avec moi*); 2) les organisateurs textuels logico-argumentatifs qui assurent l'articulation entre les raisons et la conclusion (disjonction, cause, opposition, analogie, exemples, gradations); 3) les locutions modalisatrices (indicateurs de force –certitude, nécessité et probabilité– et de restriction d'une conclusion); 4) les citations d'autorité (verbes neutres, styles direct, indirect et indirect libre); 5) les verbes dévalorisants pour mettre en cause l'affirmation d'une autorité (*prétendre*); 6) les expressions servant à formuler des objections (*il se peut que*, *je doute que*, *méfiez-vous*, etc.) et pour contredire, la mise à distance par le mode conditionnel; 7) les tournures concessives (*je vous accorde que... mais*).

Notre objectif didactique est de créer des séquences d'enseignement proposant un va-et-vient constant entre ces trois niveaux. Concrètement, les différentes dimensions du discours argumentatif ont été intégrées dans une séquence didactique qui s'organise selon les principes suivants. Dans un premier temps, l'enseignant propose et discute avec ses élèves un projet d'écriture. Il met en place une situation de communication. Les élèves produisent alors un premier texte qui permet à l'enseignant d'identifier certaines difficultés. Ce premier texte permet de choisir les dimensions à travailler en classe ainsi que les types d'activités pédagogiques qui pourraient être réalisées. Il permet également de négocier avec les élèves un contrat didactique relatif à ces activités. Dans un deuxième temps, les élèves réalisent une série d'ateliers comportant des activités diverses: débats oraux, analyse et observation de textes, exercices de production simplifiée, jeux de rôles, exercices de vocabulaire, exercices sur les unités linguistiques et sur les expressions caractéristiques de l'argumentation. Enfin, grâce à ce qu'ils ont appris au cours de ces ateliers, les élèves révisent et réécrivent un premier texte ou écrivent un nouveau texte argumentatif. Cette activité permet à l'élève, en comparant ses deux textes, de prendre conscience des progrès accomplis. Pratiquement, dans tous les

modules didactiques de la séquence d'enseignement, on propose un travail sur les unités linguistiques du français en rapport avec les stratégies argumentatives.

La séquence didactique (Dolz & Pasquier, 1993) élaborée pour être expérimentée est constituée de 10 ateliers d'une heure et demie d'enseignement. Le schéma 1 résume les modules d'activités et les objectifs à atteindre dans chaque unité de travail.

Schéma 1.

Plan de la séquence didactique sur le discours argumentatif

1. RECONNAITRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

- 1.A. Distinguer le texte argumentatif parmi d'autres textes.
- 1.B. Identifier la position de l'auteur du texte argumentatif.

2. LES SITUATIONS D'ARGUMENTATION

- 2.A. Analyser 4 situations d'interaction typiques de l'argumentation³.
- Trouver le texte qui correspond à chacune des 4 situations.
- 2.B. Décrire les caractéristiques d'une situation d'argumentation⁴.

3. CLASSER LES ARGUMENTS

- 3. A. Trouver la position et l'auteur d'une liste d'arguments.

4. DONNER SON AVIS ET LE DEFENDRE

- 4.A. Prendre position, donner une opinion personnelle et la défendre.
- 4.B. Tenir compte de plusieurs points de vue pour prendre une position de compromis.

5. DEVELOPPER DES ARGUMENTS

- 5.A. Formuler une conclusion en accord avec les raisons évoquées.
- 5.B. Renforcer ou nuancer la conclusion pour prévenir une objection potentielle (emploi d'expressions de probabilité et de certitude).
- 5.C. Elaborer des raisons pour faire accepter une conclusion à un destinataire particulier.
- 5.D. Expliciter l'articulation entre les raisons et les conclusions à l'aide d'organiseurs textuels (PUISQUE, PARCE QUE, CAR, ÉTANT DONNÉ QUE, etc.).
- 5.E. Développer un argument par un témoignage personnel.

3 Les situations d'argumentation choisies sont: la lettre de lecteur, le tract publicitaire, la plaidoirie, le pamphlet politique.

4 Auteur du texte argumentatif, controverse à la base de l'argumentation, but à atteindre, destinataire et lieu de parution du texte.

- 6. METTRE EN DOUTE DES OPINIONS (s'opposer/formuler des objections)**
 - 6.A. Faire face aux affirmations qui ne sont pas bien établies. Mettre en doute les faits en soulignant le manque de preuves.
 - 6.B. Mettre en doute des témoignages incertains.

- 7. CONTESTER L'AFFIRMATION D'UNE AUTORITE**
 - 7.A. Mettre en cause la vérité ou la crédibilité de l'adversaire à l'aide de verbes dévalorisants, d'expressions pour mettre en doute, d'expressions pour contredire et d'expressions invectives.

- 8. NEGOCIER**
 - 8.A. Utiliser des formules de politesse.
 - 8.B. Faire des concessions.

- 9. LES PLANS ARGUMENTATIFS⁵**
 - 9. A. Suivre le même circuit argumentatif pour défendre la thèse contraire.
 - 9. B. Transformer le circuit argumentatif d'un texte pour défendre la même thèse.

- 10. ELABORER UNE GRILLE DE CONTROLE POUR LA REVISION DES TEXTES**
 - 10.A. Identifier des maladresses dans des textes d'autres élèves.
 - 10.B. Elaborer une grille de contrôle pour faciliter la révision du texte argumentatif.

II. Méthode

Pour tester l'efficacité de notre séquence didactique sur les capacités de l'élève à rédiger un discours argumentatif, nous avons utilisé un des paradigmes classiques de la recherche en pédagogie expérimentale: constitution de groupes expérimentaux et de groupes-contrôle; application d'un pré-test destiné à évaluer les capacités argumentatives initiales des élèves; réalisation contrôlée de la séquence didactique; application d'un post-test évaluant les effets de la séquence di-

⁵ Nous nous sommes limités à deux circuits argumentatifs très typés. Circuit argumentatif 1: éclaircir la position à réfuter / justifier une nouvelle position. Circuit argumentatif 2: exposer le problème de la controverse/ discuter les différents aspects du problème / choix et étayage d'une position.

dactique. Les séquences en question ont été expérimentées selon le schéma suivant:

- 1) préparation des contenus à développer lors de l'écriture des textes;
- 2) pré-test: groupe expérimental 1: rédaction d'une plaidoirie pour une Cour d'assises (texte argumentatif judiciaire); groupe expérimental 2: rédaction d'un rapport écrit pour défendre l'intérêt d'un projet de développement (texte argumentatif délibératif);
- 3) réalisation de la séquence didactique par les groupes expérimentaux; enseignement normal par les groupes-contrôle;
- 4) post-test: révision et réécriture des textes écrits dans le pré-test.

Conditions expérimentales de production des textes

Les consignes explicitant les situations d'argumentation ont été présentées aux élèves comme des jeux de simulation:

E 1: "*Prends le rôle de l'avocat⁶ de la défense et rédige une plaidoirie pour défendre Jean Holtzer (un fait divers présente les faits délictifs reconnus par l'accusé). Tu peux invoquer les aspects les plus positifs de sa vie et les circonstances qui pourraient atténuer sa faute. Le but de ta plaidoirie est de faire bénéficier Jean Holtzer de la bienveillance des jurés et de diminuer ainsi sa peine*".

E 2: "*Arcos est un village d'Amérique centrale avec beaucoup de problèmes... (un schéma présente les principaux problèmes d'Arcos). Le maire réunit les conseillers de la commune pour décider du partage du budget annuel. Il leur demande de rédiger chacun un rapport pour défendre leur projet respectif. Imagine que tu es le conseiller chargé des transports. Justifie l'importance, pour ton village, du développement de ton secteur. Fais en sorte que ton projet soit considéré comme prioritaire par tes collègues*".

Les consignes illustrent deux controverses produites dans des lieux sociaux différents: la première (E1) a été élaborée pour faire produire une argumentation écrite de genre judiciaire (la plaidoirie ou le réquisitoire pour sanctionner une conduite répréhensible) et la seconde (E2) pour faire produire une argumentation écrite de genre délibératif (le rapport politique pour régler le choix et le partage d'une somme d'argent).

⁶ Une partie des élèves joue le rôle de procureur et rédige un réquisitoire pour sanctionner la conduite de J. Holtzer.

Dispositif expérimental et démarche

Pour chaque genre argumentatif, nous avons affecté 20 élèves de 11-12 ans issus de différentes classes du canton de Genève (Suisse), selon une procédure d'appareillage; nous avons éliminé notamment des élèves avec un score excentrique pour éviter des effets de régression. Le plan expérimental se présente de la manière suivante:

| Groupe exp. 1 genre judiciaire 20 élèves (issus de 3 classes) | Groupe exp. 2 genre délibératif 20 élèves (3 classes) | Groupe-contrôle 1 genre judiciaire 20 élèves (issus de 2 classes) | Groupe-contrôle 1 genre délibératif 20 élèves (2 classes) |
|--|--|--|--|
| Séquence - Discours argumentatif | | | Enseignement normal |

Les sujets de tous les groupes ont été soumis chacun à un pré-test et à un post-test identiques, mais seuls les élèves des deux groupes expérimentaux ont suivi la séquence didactique dans son intégralité. Pendant la même période, un enseignement traditionnel du français a été dispensé aux élèves des groupes-contrôle. Les exercices, les travaux et les textes produits par les élèves tout au long des séquences didactiques nous ont permis de faire une évaluation continue des apprentissages des élèves et ont servi de matériel de base pour mieux comprendre les effets des interventions didactiques. Cependant, nous allons nous centrer ici sur la comparaison des textes produits avant et après l'enseignement. Lors du post-test, les élèves révisent le texte rédigé lors du pré-test à l'aide de divers types de notations (flèches, astérisques, effacements, inversions, etc.) proposées par le chercheur, puis en réécrivent une nouvelle version. La relecture-révision se fait sur une version dactylographiée du premier texte écrit en facilitant la lisibilité.

Dépouillement et analyse des données

Les textes et les brouillons produits par les élèves avant et après la réalisation des séquences didactiques ont été recueillis et analysés à l'aide d'une grille d'analyse. Nous avons retenu trois catégories d'informations: - des mesures globales du texte (par exemple, la longueur des textes et le nombre d'arguments utilisés); - la présence d'unités linguistiques et de certaines expressions qui se sont révélées pertinentes, dans d'autres travaux (cf. Golder, 1992), pour cerner la capacité des élèves à mettre en oeuvre les opérations d'étaillage et de négociation. Ces caté-

gories se sont révélées –dans l'ensemble– de bons indicateurs pour évaluer les objectifs marqués par la séquence didactique, en particulier pour ceux qui relèvent des capacités des élèves à traiter les dimensions dialogiques de l'argumentation. Les données concernant les marques argumentatives sont traitées selon les principes suivants: - analyse de la proportion des textes présentant au moins une occurrence de la catégorie étudiée; - comparaison de la répartition des élèves utilisant la marque en question dans chacune des situations expérimentales. La signification de la comparaison des catégories analysées dans les différents groupes est testée par une analyse de la variance.

Hypothèses de recherche

De manière synthétique, les hypothèses de recherche sont les suivantes.

1. Les élèves de la 6e primaire (11-12 ans) ont des difficultés lors de la rédaction d'un texte argumentatif aussi bien pour développer des arguments étayant une opinion que pour produire des arguments qui supposent une anticipation de la position du destinataire.
2. Concernant ces deux difficultés, nous nous attendons à des progrès dans les deux groupes expérimentaux ayant réalisé les activités proposées dans la séquence didactique.
3. Les performances des groupes expérimentaux seront également supérieures à celles des groupes-contrôle en ce qui concerne l'usage des unités linguistiques étudiées dans la séquence didactique.
4. Nous nous attendons à un impact différencié de la séquence didactique pour les deux genres argumentatifs produits par les élèves: le genre délibératif et le genre judiciaire. Au départ, le genre judiciaire serait le plus difficile à maîtriser par les élèves, mais les progrès, après l'enseignement concernant les capacités à traiter les dimensions dialogiques de ce genre, seraient plus importants que pour le genre délibératif.

III. Analyse des résultats

Mesures globales des textes

Nous avons établi une série de mesures d'observations quantitatives globales qui devraient servir de points de repère dans les analyses qui suivent: la longueur moyenne des textes, le nombre moyen d'organisa-

teurs textuels par texte et le rapport entre le nombre d'organisateurs et le nombre de verbes.

Les variations de taille des textes (longueur totale en nombre de mots) constituent un indicateur du degré d'expansion de l'argumentation avant et après la séquence didactique. Le tableau 1 présente les longueurs moyennes des textes argumentatifs produits par les quatre groupes d'élèves: les groupes expérimentaux E1 (texte judiciaire) et E2 (texte délibératif) et les groupes-contrôle C1 (texte judiciaire) et C2 (texte délibératif).

Tableau 1. Nombre de mots par texte

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | 131.7 | 292.9 | 212.2 |
| Groupe E2 | 149.4 | 217.1 | 183.3 |
| Groupe C1 | 120.6 | 121 | 120 |
| Groupe C2 | 174.6 | 178.3 | 176,5 |
| Total | 144.05 | 202.2 | 173.1 |

Conformément à nos hypothèses, on note un accroissement de la longueur des textes produits par les élèves ayant suivi la séquence didactique. L'analyse de la variance avec "mesures répétées" montre que l'interaction des deux facteurs est significative ($F=12.1$; $p=.0001$) ainsi que les deux effets principaux (facteur AVANT/APRES L'ENSEIGNEMENT $F=179.9$; $p=.0001$; facteur GROUPE $F=87.2$; $p=.0001$). Lors du pré-test, les élèves rédigent une argumentation d'une longueur moyenne de 144 mots, le rapport politique ou délibératif étant en moyenne un peu plus long aussi bien pour le groupe expérimental (E2) que pour le groupe-contrôle (C2). Ces longueurs s'accroissent uniquement pour les textes des élèves des groupes expérimentaux, l'accroissement de la longueur des textes du groupe E1 étant en moyenne légèrement plus élevé lors du post-test (292.9 mots). Les argumentations révisées par les groupe E1 et E2 ont en moyenne respectivement 160 et 67 mots de plus que lors du pré-test tandis que les argumentations révisées par le groupe-contrôle restent quasi identiques. Contrairement aux élèves du groupe-contrôle, les élèves révisent donc de manière assez conséquente la première version du texte argumentatif et réécrivent une version plus longue.

Les tableaux 2 et 3 présentent les distributions des fréquences moyennes d'organisateurs dans les textes ainsi que le rapport entre le nombre d'organisateurs et le nombre de verbes.

Tableau 2. Nombre moyen d'organisateurs par texte

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | 7.8 | 17.3 | 12.6 |
| Groupe E2 | 10.0 | 15.3 | 12.7 |
| Groupe C1 | 7.5 | 7.3 | 7.4 |
| Groupe C2 | 10.7 | 10.9 | 10.8 |
| Total | 9.0 | 12.7 | 10.8 |

Une vision d'ensemble des résultats du tableau 2 conduit aux remarques suivantes: a) le nombre moyen d'organisateurs est plus faible lors du pré-test pour les élèves du groupe E1 et C1 (texte judiciaire); b) le nombre de cette catégorie d'unités reste le même lors du post-test dans les deux groupes-contrôle alors qu'il augmente significativement dans les deux groupes expérimentaux; c) l'augmentation est plus importante pour le groupe E1 que pour le groupe E2 (respectivement, de 7.8 à 17.3 organisateurs et de 10 à 15.3 organisateurs sur 100 verbes). Les analyses de la variance révèlent que ces différences sont significatives: facteur GROUPE: $F=5.68$; $p.=.001$; facteur SEQUENCE DIDACTIQUE: $F=.197$; $p.=.897$; INTERACTION entre les deux facteurs: $F= 39.2$; $p.= .0001$. En ce qui concerne le taux d'organisateurs sur 100 verbes (tableau 3), les analyses de la variance ne permettent pas d'affirmer que les faibles différences observées avant et après l'enseignement soient significatives ($F=.200$; $p=.686$). L'augmentation du nombre d'organisateurs dans les deux groupes expérimentaux est proportionnelle à l'accroissement de la taille des textes.

Tableau 3. Taux d'organisateurs sur 100 verbes

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | .45 | .48 | .46 |
| Groupe E2 | .52 | .54 | .53 |
| Groupe C1 | .49 | .47 | .48 |
| Groupe C2 | .48 | .49 | .47 |
| Total | .48 | .49 | .49 |

Par rapport à ces indices quantitatifs, nous pouvons caractériser les textes argumentatifs délibératifs avant la séquence didactique comme un peu plus longs en mots, en verbes et en organisateurs que les textes argumentatifs judiciaires, alors que ces mêmes indices sont relativement équivalents entre les groupes-contrôle et les groupes expérimentaux. Après la séquence d'enseignement, il se produit un changement notable pour les deux groupes expérimentaux, le changement étant plus marqué pour le genre argumentatif judiciaire qui était ressenti par les élèves comme plus difficile au départ (voir les meilleurs scores du groupe E1 au post-test). En revanche, pour le groupe-contrôle, tous ces indices changent faiblement entre le pré-test et le post-test. Les analyses rapportées dans les lignes qui précèdent nous ont permis une première caractérisation générale des argumentations produites avant et après la séquence didactique. Les données obtenues concernant la longueur des textes mettent clairement en évidence les différences entre les groupes ayant reçu un enseignement systématique sur le discours argumentatif et ceux qui ne l'ont pas suivi. En revanche, pour le taux d'organisateurs sur 100 verbes, on observe une grande stabilité dans l'ensemble des textes.

Evolution du nombre et du type d'arguments (étayage et négociation)

Globalement, les élèves sont déjà capables avant la séquence d'enseignement de justifier leur point de vue avec 3 ou 4 arguments. Contrairement à nos prévisions, le travail sur les contenus et la présentation détaillée des situations d'argumentation dans les consignes de production du pré-test ont été suffisants pour un premier développement de la prise de position sollicitée. On note cependant, entre le pré-test et le post-test, un accroissement significatif du nombre d'arguments utilisés évoquant différents thèmes (tableau 4) dans les deux groupes expérimentaux.

Tableau 4. Nombre moyen d'arguments

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | 3.7 | 6.3 | 4.9 |
| Groupe E2 | 4.7 | 5.5 | 5.1 |
| Groupe C1 | 3.3 | 3.4 | 3.3 |
| Groupe C2 | 4.7 | 4.8 | 4.7 |
| Total | 4.1 | 5.0 | 4.5 |

Toutefois, cette augmentation est beaucoup plus marquée pour le groupe E1 (de 3.7 à 6.3 arguments en moyenne) que pour le groupe E2 (de 4.7 à 5.5). L'analyse de la variance montre que les variations observées sont significatives (facteur SEQUENCE DIDACTIQUE $F = 73.3$; $p = .0001$, facteur INTERACTION $F = 35.6$; $p = .0001$).

Dans la situation de pré-test, il semble un peu plus difficile aux élèves du groupe expérimental et du groupe-contrôle de trouver des arguments évoquant des thèmes différents pour la situation judiciaire alors qu'ils trouvent plus facilement des arguments relatifs à la situation délibérative. Dans le premier cas, les arguments sont des jugements de valeur (et des axiologisations) relatifs aux événements relatés dans la consigne lue aux élèves: trajectoire professionnelle de l'accusé; problèmes financiers de l'accusé; problèmes familiaux; etc. Alors que, dans le deuxième cas, les arguments les plus fréquemment évoqués pour convaincre les autres conseillers de l'importance de la construction d'une route sont proches des *topoi*: un sentier en mauvais état représente un trajet trop long et trop dur pour être fait à pied; un sentier en terre battue ne permet pas d'arriver au village en voiture; la construction d'une route ouvrirait le village à l'extérieur; une route contribuerait au développement d'autres secteurs (commerce, tourisme, santé, éducation, loisirs). Après la séquence didactique, le nombre moyen d'arguments pour les textes judiciaires du groupe expérimental est non seulement deux fois plus important (pré-test 3.7 et post-test 6.3) mais, comme nous verrons par la suite, la qualité est aussi bien différente de celle du pré-test. L'augmentation est moins importante pour les textes délibératifs du groupe expérimental (pré-test 4.7 et post-test 5.5) mais également significative car pratiquement tous les élèves utilisent au moins un nouvel argument.

Le tableau 5 regroupe le nombre d'arguments étayés (étayage interne aux différents thèmes évoqués), qui sont présentés en termes de proportions dans le tableau 6. Les argumentations rédigées lors du pré-test se caractérisent par un faible développement des arguments présentés: il s'agit dans 35% des cas d'arguments qui ne sont pas vraiment justifiés (par une cause, une finalité, une exemplification, etc.). Ceci est particulièrement vrai pour le genre délibératif (19% d'arguments étayés pour le groupe expérimental et 23% pour le groupe-contrôle) où les élèves semblent avoir une peine plus grande à articuler des raisons à leur propre conclusion. En revanche, la situation judiciaire, malgré sa complexité, permet dès le départ le jeu d'enchaînement des énoncés à l'appui d'une conclusion (63% d'arguments étayés

pour le groupe expérimental et 42% pour le groupe-contrôle). Cette situation où les élèves jouent le rôle d'avocat ou de procureur se révèle donc plus favorable à l'emploi d'arguments étayés. En général, les textes du pré-test évoquent des thèmes à l'appui de leur position sans vraiment les développer ou avec un faible développement, ces thèmes étant par ailleurs souvent juxtaposés.

Tableau 5. Nombre moyen d'arguments étayés

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | 2.0 | 4.8 | 3.4 |
| Groupe E2 | 0.9 | 3.3 | 1.8 |
| Groupe C1 | 1.3 | 1.3 | 1.3 |
| Groupe C2 | 1.1 | 1.1 | 1.1 |
| Total | 1.8 | 2.6 | 2.0 |

Tableau 6. Proportion d'arguments étayés

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | .63 | .76 | .70 |
| Groupe E2 | .19 | .60 | .32 |
| Groupe C1 | .42 | .42 | .42 |
| Groupe C2 | .23 | .23 | .23 |
| Total | .35 | .48 | .42 |

Le nombre brut et la proportion d'arguments étayés augmentent significativement après la séquence d'enseignement ($F=129.6$, $p.=.0001$ pour le nombre d'arguments étayés et $F= 36.2$, $p.=.0001$ pour la proportion par rapport au nombre total d'arguments). Cette augmentation est assez importante en particulier pour les élèves du groupe expérimental 2 ayant rédigé le texte délibératif (de 63% à 76% pour E1 et de 19% à 60% pour E2).

Avant la séquence didactique, le nombre d'arguments anticipant la position contraire et tentant une négociation avec elle est, contrairement aux arguments étayés, plus important dans la situation d'argumentation délibérative que dans la situation judiciaire (tableau 7). Dans certains cas, les enfants développent des arguments qui sont à l'appui de la position contraire à celle qu'ils essayent de défendre.

Ainsi certaines plaidoiries contiennent des arguments plutôt favorables au procureur, ce qui s'explique en partie par la difficulté des élèves à faire abstraction des convictions morales personnelles pour adopter le rôle du défenseur, à se distancier suffisamment par rapport au texte produit. Anticiper la position contraire dans le cas de la controverse entre un avocat et un procureur semble donc plus difficile pour les élèves que d'anticiper la position d'autres conseillers communaux pour le conseiller de transports qui voudrait démontrer que d'autres secteurs pourraient aussi bénéficier de la réalisation d'une route. Les tableaux 7 et 8 présentent le nombre moyen d'arguments de négociation utilisés et la proportion que ceux-ci représentent par rapport au total d'arguments utilisés.

Tableau 7. Nombre moyen d'arguments de négociation

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | 0.3 | 2.9 | 1.6 |
| Groupe E2 | 2.0 | 3.3 | 2.6 |
| Groupe C1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |
| Groupe C2 | 2.1 | 2.2 | 2.2 |
| Total | 1.0 | 2.1 | 1.6 |

Tableau 8. Proportion d'arguments de négociation

| | pré-test | post-test | TOTAL |
|-----------|----------|-----------|-------|
| Groupe E1 | .06 | .46 | .31 |
| Groupe E2 | .38 | .61 | .50 |
| Groupe C1 | .04 | .06 | .05 |
| Groupe C2 | .44 | .45 | .45 |
| Total | .23 | .39 | .31 |

Lors du pré-test, la proportion d'arguments de négociation est plus élevée pour les groupes E2 et C2 (situation délibérative): 38% et 44% respectivement, alors qu'il n'y a pratiquement pas d'arguments de négociation pour la situation judiciaire (6% pour E1 et 4% pour C1). L'accroissement de cette catégorie d'arguments est proportionnellement plus élevé pour le groupe expérimental produisant un texte argumentatif judiciaire (de 6% à 46%) que pour l'autre groupe expérimental (de 38% à 61%). Les analyses de la variance appliquées aux

proportions de cette catégorie font apparaître un effet significatif des valeurs associées aux facteurs GROUPE ($F=10.8$, $p.=.0001$), SEQUENCE DIDACTIQUE ($F =31.2$, $p.=.0001$) ainsi qu'à l'interaction des deux facteurs ($F = 7.3$, $p.=.0001$).

Introduction explicitant le but de l'argumentation, formules de politesse et évocation du destinataire du texte

Nous avons pris trois indicateurs du degré de décentration de l'élève et de prise en considération du destinataire du texte qui correspondent à des dimensions travaillées dans la séquence didactique: la présence d'une introduction explicitant le but de la rédaction du texte, la présence de formules de politesse dans l'introduction et/ou dans la clôture du texte adressées au destinataire et l'évocation explicite du destinataire du texte. Les résultats sont regroupés dans le tableau 9.

Tableau 9. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

| | INTRODUCTION | | FORMULES politesse intr. | |
|-----------|--------------|-----------|----------------------------------|-----------|
| | prétest | post-test | prétest | post-test |
| Groupe E1 | .15 | 1.00 | .15 | .95 |
| Groupe E2 | .30 | .85 | .55 | .90 |
| Groupe C1 | .35 | .35 | .15 | .15 |
| Groupe C2 | .30 | .30 | .25 | .25 |
| Total | .28 | .62 | .24 | .51 |

| | FORMULES de polit. finales | | EVOCATION du destinataire | |
|-----------|-------------------------------|-----------|------------------------------|-----------|
| | prétest | post-test | prétest | post-test |
| Groupe E1 | .30 | .80 | .50 | 1.00 |
| Groupe E2 | .25 | .65 | .50 | 1.00 |
| Groupe C1 | .15 | .15 | .15 | .15 |
| Groupe C2 | .25 | .40 | .65 | .65 |
| Total | .23 | .45 | .44 | .64 |

Pour la présence dans les textes d'une introduction (E1: 15% au prétest et 100% au post-test; E2: 30% au prétest et 85% au post-test), les ana-

lyses de la variance montrent que les valeurs associées au facteur SEQUENCE DIDACTIQUE ($F= 99.3$, $p.=.0001$) ainsi qu'à l'interaction des deux facteurs ($F= 36.1$, $p.=.0001$) diffèrent significativement. Les deux groupes expérimentaux obtiennent des scores supérieurs à ceux des groupes-contrôle lors du post-test. Le simple ajout d'une introduction lors du post-test ("Ce rapport concerne la répartition du million que nous avons reçu", Richard, 11 ans; "Nous sommes ici aujourd'hui pour décider du sort de Monsieur Jean Holtzer", Isabelle, 12 ans) facilite la recevabilité du texte de l'élève.

La présence de formules de politesse au début et/ou à la fin du texte augmente dans des proportions semblables à la présence de l'introduction. L'analyse de la variance montre que les effets des facteurs GROUPE et SEQUENCE DIDACTIQUE sont globalement significatifs, de même que l'effet dû à l'interaction SEQUENCE/GROUPE. Ceci montre que l'ensemble des élèves ayant suivi la séquence didactique a compris l'importance de la politesse comme stratégie persuasive.

Quant à l'évocation du destinataire dans les textes, nous observons uniquement du changement lors de l'écriture d'une nouvelle argumentation dans les deux groupes expérimentaux et dans les mêmes proportions (pré-test: 50%, post-test: 100%), tandis que les groupes-contrôle n'évoluent pas entre les deux situations expérimentales (pré-test: 15% et 65%; post-test: 15% et 65%). Une analyse de la variance met en évidence une différence significative dans le sens attendu de l'évocation dans les textes du destinataire selon l'ENSEIGNEMENT pour les versions des deux GROUPES expérimentaux ($F= 10.7$, $p.=.0001$) ainsi que pour les différentes modalités du facteur ENSEIGNEMENT pris de manière isolée ($F= 31.4$, $p.=.0001$).

Conformément à nos hypothèses, ces trois types d'indicateurs n'ont pas été modifiés par les élèves du groupe-contrôle. Les rares corrections observées portent essentiellement sur l'orthographe et le vocabulaire (recherche d'un mot plus juste). En revanche, après avoir suivi la séquence didactique, entre 50% et 80% des élèves des groupes expérimentaux modifient leur texte en fonction des apprentissages réalisés dans le sens d'une plus grande décentration et prise en compte du destinataire et cela indépendamment du genre argumentatif produit.

L'usage des unités et des expressions linguistiques

Etant donné le taux de fréquence relativement faible d'unités étudiées dans les textes, nous avons renoncé à calculer le taux de chaque caté-

gorie d'unités. La présence ou l'absence de chacune des catégories et la diversité des unités produites nous semblent des indicateurs suffisants du degré de complexité linguistique des argumentations des élèves.

1. Organisateurs textuels et modalisation

La première partie du tableau 10 résume les proportions de textes présentant au moins un organisateur de cause ou bien un organisateur de conclusion. La deuxième partie du même tableau concerne la proportion de textes présentant une modalisation de certitude et/ou de probabilité.

Tableau 10. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

| | ORG. Causaux | | ORG. Conclusifs | | Modalisations Prob./Certitude | |
|-----------|-----------------|-----------|--------------------|-----------|----------------------------------|-----------|
| | prétest | post-test | prétest | post-test | prétest | post-test |
| Groupe E1 | .50 | .75 | .50 | .90 | .30 | .80 |
| Groupe E2 | .75 | .85 | .15 | .65 | .25 | .50 |
| Groupe C1 | .65 | .65 | .50 | .50 | .25 | .25 |
| Groupe C2 | .65 | .65 | .40 | .40 | .17 | .16 |
| Total | .64 | .73 | .42 | .60 | .24 | .43 |

En ce qui concerne les organisateurs causaux (*parce que, puisque, étant donné que, en supposant que, car*), le taux de présence lors du pré-test est de 64% pour l'ensemble des groupes. Cela signifie que la plus grande partie des textes présente au moins un étayage de causalité marqué par un organisateur pour justifier la position de l'argumentateur, avant la réalisation de la séquence d'enseignement. Toutefois, le taux de textes présentant un organisateur de cause augmente significativement pour les deux groupes expérimentaux (E1: de 50% à 75% et E2 de 75% à 85%; F=4.03; p.=.04). En ce qui concerne les organisateurs conclusifs (*donc, par conséquent, ainsi, enfin, finalement, alors, en conséquence, en conclusion, au total, c'est pourquoi, ceci dit*), l'accroissement est plus clair (E1: de 35% à 65% et E2 de 60% à 80%; F=8.33; p.=.005). A noter dans les deux cas une diversification des unités utilisées aussi bien pour marquer les raisons que les conclusions et une diminution de la récurrence de *parce que* et *alors*.

Lors du pré-test (cf. dernière partie du tableau 10), la proportion d'élèves employant au moins une modalisation de certitude (*il est clair que, absolument, il est irréfutable que, il est indiscutable, sans doute, etc.*) et/ou de probabilité (*il me semble que, probablement, vraisemblablement, il est possible que, etc.*) est de 24% (à remarquer que le groupe C2 est celui qui présente la proportion la plus faible: 17%). La fréquence pour les deux groupes expérimentaux augmente fortement (de 30% à 80% pour E1 et de 25% à 50% pour E2). Les variations dues au facteur ENSEIGNEMENT sont significatives: $F= 24.4$; $p.=.0001$. Ces variations sont inégales selon les deux groupes expérimentaux ayant participé à l'expérience (facteur INTERACTION: $F= 9.9$; $p.=.0001$). En général, les modalisations sont utilisées pour renforcer ou atténuer les jugements de la conclusion avancée. Les argumentations du post-test présentent, de ce point de vue, un caractère plus nuancé. Les positions prises sont moins tranchées et se prêtent à la discussion avec un éventuel contradicteur.

2. L'organisateur "SI" et la présence de verbes au conditionnel

Le tableau 11 restitue les principaux résultats concernant la présence de l'organisateur "SI" et des verbes conjugués au conditionnel.

Tableau 11. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

| | Org. SI | | V. Conditionnel | |
|-----------|---------|-----------|-----------------|-----------|
| | prétest | post-test | prétest | post-test |
| Groupe E1 | .20 | .40 | .35 | .65 |
| Groupe E2 | .45 | .65 | .60 | .80 |
| Groupe C1 | .25 | .25 | .60 | .60 |
| Groupe C2 | .70 | .70 | .65 | .65 |
| Total | .40 | .50 | .55 | .67 |

Le premier constat qui s'impose est la diversité des proportions moyennes de SI en fonction du groupe dans le pré-test (E1: 20%; E2: 45%; C1: 25% et C2: 70). La situation délibérative projetée vers le futur se prête plus facilement à l'usage de cette unité ("*Si nous construisons la route, nous ...*") que la situation judiciaire (facteur GROUPE: $F=5.1$; $p.=.003$). Ceci ne doit pas cacher l'accroissement du taux de présence

de SI pour les deux groupes ayant suivi la séquence didactique ($F=4.9$; $p=.029$). Cette dernière variation suit l'évolution suivante: groupe E1, de 20% à 40%; groupe E2, de 45% à 65%.

L'évolution de la présence de verbes conjugués au conditionnel après la séquence didactique est relativement semblable (tableau 11, deuxième partie; groupe E1: de 35% à 65%; groupe E2: de 60% à 80%; $F=8.33$; $p=.005$), la présence de ce temps du verbe étant aussi homogène au départ que celle de l'organisateur SI (les variations dues au facteur GROUPE n'étant pas significatives).

3. Autres indices de complexité de l'argumentation

Le tableau 12 regroupe les quatre indicateurs que nous avons retenus comme indices de marquage linguistique de la négociation: 1) expressions de prise en charge de la position argumentative (par exemple: "*de mon point de vue*"); 2) expressions pour mettre en cause un éventuel contradicteur (organisateurs d'opposition comme "*Contrairement à...*", "*Je doute que...*", verbes dévalorisants comme "*prétendre*", invectives, etc.); 3) expressions concessives (par exemple "*oui, je vous accorde... mais-argumentatif*"); 4) expressions pour impliquer explicitement le destinataire ("*Méfiez-vous*", "*Je vous conjure...*", "*Vous conviendrez avec moi...*"). Parmi ces expressions, celles qui ont un taux de présence le plus élevé avant la séquence didactique sont la première et la dernière. Le 50% approximativement des élèves de la 6e primaire prend spontanément en charge sa position et spécifie qu'il s'agit de son point de vue personnel (*Selon moi, Je pense que*, etc.). Les élèves essaient d'impliquer le destinataire avec une proportion semblable. Par contre, les textes argumentatifs présentant des expressions concessives et/ou des expressions de mise en cause d'un éventuel contradicteur sont assez rares (28% et 6%, respectivement au pré-test).

Les effets de la séquence didactique sont très nets pour les quatre indicateurs signalés. Tous les élèves ayant suivi un enseignement systématique sur l'argumentation marquent la prise en charge énonciative de leurs assertions au moins une fois ($F=34.8$; $p=.0001$) et impliquent directement le destinataire dans leur texte ($F=31.4$; $p=.0001$). En ce qui concerne la mise en cause du contradicteur, l'accroissement est moins important mais également significatif (de 10% à 35% pour E1 et de 5% à 47% pour E2; $F=12.9$; $p=.0006$). Quant aux tournures concessives avec la trace de la prise en compte de la position d'un éventuel contradicteur, l'accroissement est particulièrement important pour le

genre judiciaire (de 35% à 80%), l'évolution pour le texte délibératif étant également considérable (de 15% à 55%; F=23.3; p.=.0001).

Tableau 12. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

| | Expressions de prise en charge | | Expr. pour mettre en cause le contradicteur | |
|-----------|--------------------------------|-----------|---|-----------|
| | prétest | post-test | prétest | post-test |
| Groupe E1 | .55 | 1.00 | .10 | .35 |
| Groupe E2 | .50 | 1.00 | .05 | .47 |
| Groupe C1 | .55 | .55 | .10 | .10 |
| Groupe C2 | .55 | .60 | .00 | .00 |
| Total | .54 | .77 | .06 | .23 |

| | Expr. concessives | | E. pour impliquer le destinataire | |
|-----------|-------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|
| | prétest | post-test | prétest | post-test |
| Groupe E1 | .35 | .80 | .50 | 1.00 |
| Groupe E2 | .15 | .55 | .60 | 1.00 |
| Groupe C1 | .35 | .35 | .15 | .15 |
| Groupe C2 | .30 | .30 | .65 | .65 |
| Total | .28 | .51 | .47 | .64 |

IV. Discussion

Au terme de cette brève présentation des résultats, il convient de reprendre les quatre hypothèses que nous avions formulées et de s'interroger sur la portée théorique des résultats obtenus.

La première hypothèse relative aux difficultés des élèves lors de la rédaction d'un texte argumentatif n'est que partiellement validée. Les enfants de 11-12 ans ont montré que ces difficultés ne sont pas massives, ni insurmontables. L'analyse de leurs productions montre qu'ils sont capables de prendre une position explicite sur chacune des deux controverses proposées dans les consignes et d'étayer cette position par plusieurs arguments juxtaposés qui évoquent des thèmes différents en rapport avec les documents lus préalablement (le fait divers

sur la conduite délictive de Jean Holtzer et le schéma présentant les problèmes que le village d'Arcos devrait résoudre). Malgré la complexité des contenus abordés et des situations d'argumentation choisies, le travail sur ces deux dimensions précédant la première production des élèves constitue une base non négligeable pour l'écriture d'une argumentation judiciaire ou délibérative. En revanche, si les conditions de production proposées semblent favoriser le choix de quelques arguments à l'appui d'une position, la prise en compte d'un point de vue opposé à celui de l'élève reste limité. Les principales difficultés que nous avons pu mettre en évidence dans les productions initiales se réfèrent aux aspects suivants:

- la production d'arguments qui supposent une anticipation d'une position contraire;
- l'étayage interne des arguments;
- la négociation avec le contradicteur et/ou le destinataire;
- la succession et l'articulation des arguments par des organisateurs adéquats;
- l'organisation générale du plan du texte;
- l'absence d'un certain nombre d'unités et d'expressions linguistiques caractérisant l'argumentation.

Selon la deuxième hypothèse, l'enseignement collectif, systématique et intensif du discours argumentatif devrait se manifester par un impact bénéfique sur les dimensions dialogiques difficiles à traiter par les élèves lors de la première production du texte. Conformément à cette hypothèse, les performances des principaux indicateurs de complexité des textes argumentatifs des groupes expérimentaux ont été supérieures à celles des groupes-contrôle. Cela est attesté notamment par les progrès réalisés dans les domaines de l'étayage interne des arguments et de la capacité à moduler ses propos en fonction du destinataire du texte.

En ce qui concerne l'étayage des prises de position de l'élève, nous avons pu observer lors du post-test des transformations dans les textes qui concernent l'introduction de nouveaux arguments, le marquage de la connexion entre les arguments mais surtout la reprise de certains arguments déjà présents mais faiblement élaborés dans la première version. Une partie des élèves arrivent à complexifier leur texte en présentant des conclusions partielles relatives à un thème qui sont appuyées par un raisonnement.

En ce qui concerne la négociation, nous avons pu apporter un certain nombre de données qui montrent comment les activités réalisées

lors de la séquence didactique aident l'élève à moduler son point de vue par rapport à celui d'un éventuel contradicteur ou du destinataire du texte. L'accroissement de la présence d'introductions explicitant le but de l'argumentation, de l'utilisation des formules de politesse et de l'évocation du destinataire du texte constituent un premier résultat qui montre l'effort de l'élève pour moduler et adapter sa position. Mais le résultat le plus important reste que le nombre d'arguments de négociation, c'est-à-dire impliquant la prise en compte d'une deuxième position mise en rapport avec la position défendue par l'élève, ainsi que la présence des marqueurs linguistiques relatifs à la négociation, augmentent significativement après l'enseignement.

Malgré les positions parfois trop pessimistes qui se dégagent des recherches sur l'acquisition du discours argumentatif monogéré, il nous semble possible, grâce à la réalisation d'activités pédagogiques, d'améliorer les capacités argumentatives écrites des élèves de ce niveau de scolarité. Nous soulignons d'abord le rôle facilitateur des activités collectives destinées à identifier les principaux paramètres des situations d'argumentation contribuant, de notre point de vue, à améliorer la perception de la dimension dialogique de l'argumentation. Nous rappelons ensuite le recours à un entraînement des élèves à l'utilisation des unités et d'expressions linguistiques du français servant de marqueurs des opérations de négociation (Golder, 1992). Parmi ces marqueurs, nous relevons en particulier: les expressions de prise en charge énonciative des assertions, les modalisations des jugements, les expressions de mise en cause, les tournures concessives et les expressions pour impliquer le destinataire. Enfin, nous soulignons surtout l'importance que nous avons accordé dans la séquence didactique à associer systématiquement l'utilisation de ces expressions à certaines caractéristiques des situations d'argumentation.

Les prédictions correspondant à l'usage des unités linguistiques de la troisième hypothèse de cette étude se sont avérées justes. Les améliorations apportées après l'enseignement par les élèves des groupes expérimentaux concernent la présence dans les textes de toutes les marques linguistiques analysées: les organisateurs textuels causaux et conclusifs, les modalisations de probabilité et de certitude pour nuancer ou renforcer les points de vue exprimés, l'organisateur "SI" et les verbes conjugués au conditionnel, les expressions de prise en charge de la position argumentative, les expressions de mise en cause, les expressions concessives et les expressions pour impliquer le destinataire dans son propre point de vue. Tous les élèves ayant participé à l'expé-

rience ont apporté une ou plusieurs modifications concernant l'emploi des différentes catégories linguistiques étudiées, montrant ainsi une plus grande sensibilité aux contraintes expressives du discours argumentatif.

Concernant la dernière hypothèse, nous avons pu montrer également des différences en fonction de la situation d'argumentation (judiciaire ou délibérative) pour le type d'arguments utilisés, pour l'érayage et la négociation et pour l'usage d'un petit nombre d'unités linguistiques. Ces différences montrent comment la complexité des situations d'argumentation, la manière concrète de les envisager dans les consignes de production ainsi que le pointage sur certaines caractéristiques de l'interaction déterminent le choix des arguments, leur articulation et surtout la coordination de positions en vue d'un compromis. Toutefois, ces différences ne devraient pas cacher l'homogénéité de l'évolution des deux groupes expérimentaux pour presque tous les indicateurs analysés jusqu'ici.

V. En guise de conclusion

Sur le plan pédagogique, nous soutenons que l'enseignement systématique de l'argumentation écrite doit commencer tôt et qu'il ne comporte pas de difficultés insurmontables pour les élèves s'il est adapté aux capacités contextuelles manifestées lors d'une première production avant tout enseignement direct, s'il est à la fois progressif et présenté sous forme d'activités pédagogiques intéressantes. Toutefois, pour pouvoir généraliser l'utilisation d'une séquence didactique telle que celle qui vient d'être présentée, il faudrait améliorer la formation des enseignants concernant les caractéristiques particulières du discours argumentatif et les problèmes que pose son enseignement.

Guidés par l'hypothèse générale que le progrès des capacités à argumenter par écrit résulte de processus dynamiques requérant la confrontation à des situations d'argumentation diversifiées et la participation active des élèves dans l'écriture de textes, nous avons prêté une attention particulière aux opérations d'érayage et de négociation et à leur marquage linguistique en français. Les progrès observés relatifs à ces deux opérations nous permettent de conclure que l'apprentissage de l'argumentation écrite ne consiste pas à mettre simplement en jeu les acquis cognitifs préalables. Il nous semble plutôt que les déplacements observés sont le résultat d'une intégration progressive et d'une synthèse constamment renouvelée entre deux ordres de capacités:

- la capacité à percevoir les caractéristiques des situations d'argumentation pour adapter le discours aux exigences sociales issues de ces situations;
- la capacité à gérer les différentes contraintes linguistiques et textuelles du discours argumentatif en français.

J. DOLZ

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56, 54-79.
- ADAM, J.-M. (1981). "Votez Mir Rose, achetez Giscard": analyses pragmatiques, *Pratiques*, 30, 73-98.
- ADAM, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
- ANSCOMBRE, J.-C. (1984). Argumentation et Topoï. In: G. Maurand (Ed.) *Argumentation et valeur*, 45-70, Actes du 5e colloque d'Albi, Université de Toulouse-le-Mirail.
- ANSCOMBRE, J.-C. & DUCROT O. (1988). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- APOTHELOZ, D. & MIEVILLE, P. (1985). Etude des représentations au moyen des organisations raisonnées et des objets de discours. Principes méthodologiques et exemple d'analyse, *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 49, 57-70.
- APOTHELOZ, D., BRANDT, P.-Y. & QUIROZ, G. (1992). Champ et effet de la négation argumentative: contre-argumentation et mise en cause, *Argumentation*, 6, 99-113.
- BASSANO, D. (1985). Modalités de l'opinion: Quelques expressions de la croyance et de la certitude et leur différentiation entre 6 et 11 ans, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 65-87.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, Erlbaum.
- BOISSINOT, A. & LASSERRE, M.M. (1989), *Techniques du français: Lire-argumenter-rédiger*, Paris, Bertrand-Lacoste.

- BRASSART, D.G. (1987). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif (étude didactique). Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- BRASSART, D.G. (1988). La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit par des élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents, *Journal Européen de Psychologie de l'Education*, 4, 51-69.
- BRASSART, D.G. (1990). Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres. Notes de travail, *Recherches*, 13, 21-59.
- BRASSART, D.G. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique), *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41.
- BRASSART, D.G. (1990). Retour(s) sur "Mir Rose ou: comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?", *Argumentation*, 4, 299-332.
- BRUXELLES, S. & RACCAH, P.-Y. (1987). Information et argumentation: l'expression de la conséquence, *Cognitiva*, 87.
- CHAROLLES, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation, *Pratiques*, 28, 7-43.
- CORIER, P. & GOLDER, C. (1991). La production de textes argumentatifs: Etude développementale des structures d'étayage, Document ronéotypé.
- DOLZ, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir relatos históricos? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria, *Aula de innovación educativa*, 2, 23-28.
- DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1993). Argumenter... pour convaincre. Une séquence didactique 6P., *Cahiers du service du français*, 31, DIP, Genève.
- DOLZ, J., ROSAT, M.-C. & SCHNEUWLY, B. (1991). Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes, *Le Français aujourd'hui*, 92, 37-47.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?, *Etudes de linguistique appliquée*, 89.
- DUCROT, O. (1982). Opérateurs argumentatifs et visée argumentative, *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 7-37.
- ESPERET, E. (1989). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In: G. Netchine (Ed.), *Développement et fonctionnement cognitif de l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux*, Paris, PUF, pp. 121-135.

- ESPERET, E., COIRIER, P., COQUIN, D. & PASSERAULT J.-M. (1987). L'implication du locuteur dans son discours: discours argumentatif formel et naturel, *Argumentation*, 1, 149-168.
- FAYOL, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit. In: G. Pieraut-Le Bonniec (Ed.), *Connaitre et le dire*, Bruxelles, Mardaga.
- FIJALKOW, J. (1990). *Décrire l'écrire*, CRDP de Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- GARCIA-DEBLANC, C. (1990). *L'élève et la production de l'écrit*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- GOLDER, C. (1990). The interest of a comparison between the oral and written argumentative discourses. In: P. Boscolo (Ed.), *Writing: Trends in European research*, Padova, Upsel Editore, pp. 110-120.
- GOLDER, C. (1992). Argumenter: de la justification à la négociation, *Archives de Psychologie*, 60, 3-24
- GOLDER, C. (1992). Justification et négociation en situation monogée et polygée dans les discours argumentatifs, *Enfance*, 46, 99-112
- GRIZE, J.-B. (1981). L'argumentation: explication ou séduction, *Linguistique et sémiologie*, 10, *L'argumentation*, Lyon, PUL.
- GRIZE, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.
- GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- HALTE, J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984). Argumentation et mauvaise foi. In: *L'argumentation*, Lyon, PUL, pp. 41-65.
- MOESCHLER, J. (1989). *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*, Paris, Hermès.
- PIERAUT-LE BONNIEC, C. & VALLETTE, M. (1987). Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. In: G. Piérault-Le Bonniec (Ed.), *Connaitre et le dire*, Bruxelles, Mardaga, pp. 263-275.
- PERELMAN, C. (1977). *L'empire rhétorique*, Paris, Vrin.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988). *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- PLANTIN, C. (1990). *Essais sur l'argumentation: Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*, Paris, Kimé.
- PONTINE, H. (1983). *L'argumentation écrite: expression et communication*, Paris, Hachette/Larousse.
- ROSAT, M.-C. (1990). Pour ou contre: une analyse de formes textuelles argumentatives, *Travaux de linguistique*, 16, 99-112.

- ROSAT, M.-C. (1991). A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif, *Etudes de linguistique appliquée*, 81, 119-130.
- ROSAT, M.-C., DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1991). Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes, *Repères*, 4.
- SCHNEUWLY, B. (1984). *Le texte discursif écrit à l'école*, Thèse de doctorat, FPSE, Genève.
- SCHNEUWLY B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1992). Didactique de l'écrit en français langue maternelle: une approche expérimentale, In: *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, pp. 511-518.
- TOULMIN, S. (1958). *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Macrostructures*, Hillsdale, Erlbaum.

Von FLÜE-FLECK, Hanspeter (1994): **Deutschunterricht in der Westschweiz**. Geschichte - Lehrwerke - Perspektiven.
Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg, Verlag Sauerländer, Reihe Sprachlandschaft Band 15, 352 S.

Ein hilfreiches Buch zur rechten Zeit - selten wird eine Dissertation zum Zeitpunkt ihrer Buchveröffentlichung noch einen solchen Aktualitätsgrad besitzen wie diese. Das ist zweifellos ein Verdienst des Autors; es ist leider allerdings auch das traurige "Verdienst" einer kantonalen Schulpolitik, die so hemmungslos ihre Freiräume nutzt, dass sie nach dreissig Jahren Bemühungen auch nicht den Ansatz einer westschweizer Koordinierung zuwege gebracht hat. Von Flüe-Flecks Bilanz des Deutschunterrichts in der Westschweiz müsste also auf den Tischen aller westschweizer Schulpolitiker liegen, als Memorandum der Versäumnisse der Vergangenheit und im Idealfall auch als Richtschnur künftigen Handelns. Der Autor macht auch keinen Hehl daraus, dass er seine Arbeit als Beitrag zur Gestaltung des Deutschunterrichts in der Westschweiz verstanden haben möchte.

Das setzt allerdings die genaue Kenntnis der Ausgangslage voraus. Und so holt der Autor weit aus, verzeichnet - getrennt für jeden Kanton - die historische Entwicklung des Schulwesens überhaupt, von den ersten Schulgründungen bis zur Gegenwart, und skizziert vor diesem Hintergrund die Anfänge des Deutschunterrichts, soweit die in offenbar mühsamer Sammelarbeit zusammengetragene Dokumentation dies zulässt. Der an der Aktualität des Deutschunterrichts interessierte Leser wird diese ersten hundert Seiten eher diagonal lesen, wird allerdings - je nach Temperament schmunzelnd, kopfschüttelnd oder wütend - bei jenen Passagen innehalten, in denen von Flüe-Fleck über frühe Schulexperimente mit dem Deutschen berichtet, die es in ihrer Modernität mit unseren kühnsten Fremdsprachenprojekten aufnehmen können (und eben doch nicht Schulgeschichte gemacht haben): so etwa jene Schule der deutschen reformierten Kirche im Kanton Genf, in der französischsprachige Kinder dem Unterricht auf Deutsch folgten - also Immersionsunterricht *avant la lettre* - oder, ebenfalls in Genf, jene "*école de petits enfants*", eingerichtet von der Lutherischen Kirche, in der Kinder ab vier Jahren "*durch den Gebrauch und durch das Gedächtnis*" mit der deutschen Sprache vertraut gemacht wurden... Müssen im Vergleich dazu die Auseinandersetzungen um das doch so viel vorsichtigere

"Frühdeutsch" nicht geradezu als Nachhutsgefechte erscheinen? Freilich - auch dies nicht überraschend - kamen diese Vorstösse von Privatschulen; und ebensowenig überrascht es uns, dass - obwohl "*die Ergebnisse des Unterrichts offenbar ausgezeichnet (waren)*" - sie keinen Eingang ins öffentliche Schulwesen gefunden haben. Bis heute nicht.

Die letzten 20 Seiten des historischen Überblicks sollte man allerdings nicht überschlagen, denn hier informiert der Autor über die Entwicklung des westschweizer Deutschunterrichts im 20. Jahrhundert und damit über Fakten, die unmittelbar zur Vorgeschichte der gegenwärtigen Situation gehören. Mit der detaillierten Schilderung des Trauerspiels der "*coodination romande*"- den Versuchen der westschweizer Kantone seit Beginn der sechziger Jahre, im Deutschunterricht einen gemeinsamen Kurs mit gemeinsamen Lehrwerken zu steuern - ist dann vollends der Aktualitätsbezug hergestellt. In bewundernswert sachlichem Ton, wie er einer Dissertation angemessen ist, verzeichnet der Autor die Anläufe, die Rückschläge, die erneuten Initiativen, das Ausscheren einmal dieses, dann jenes Kantons, die vertanen Chancen, das Einberufen immer neuer Kommissionen, die erneuten Anläufe, das erneute Scheitern - all dies, um schliesslich, nach über zwanzig Jahren Bemühungen, wieder am Ausgangspunkt zu landen. Immerhin sind diese zwanzig Jahre fruchtbar gewesen in der Erfindung klangreicher Namen für Kommissionen, Unterkommissionen und Arbeitsgruppen; und wer noch Zweifel über die Auflösung von Sigeln wie etwa COROME, CICRCE (I, II UND III!), CS I UND II, SPR, CARESP, COREA oder CORIDAL haben sollte, findet bei von Flüe-Fleck alle gewünschte Aufklärung. Wie viel guter Wille, fachliche Kompetenz und Einsatzbereitschaft ist da an einer (wohl doch falschverstandenen) kantonalen schulpolitischen Autonomie aufgerieben worden!

Damit ist der Leser hinreichend vorbereitet für den zweiten, den Hauptteil des Buches, in dem die sieben Lehrwerke vorgestellt werden, die in den vergangenen drei Jahrzehnten die Pfeiler des westschweizer Deutschunterrichts gewesen sind (zum Teil auch noch heute sind). Auf 146 Seiten ziehen sie am Leser vorüber, die Werke für die Primarschule "*Sing' und spiele mit*" und der "*Cours romand*", die altbekannten "*Wir sprechen deutsch*" und "*Vorwärts International*" der Sekundarstufe I und ihre neueren Konkurrenten "*Unterwegs*

Deutsch" und "*Deutsch konkret*" (letzteres allerdings nur im Kanton Neuenburg eingesetzt), dazuhin und abschliessend der auf Sekundarstufe 2 eingesetzte "*Cours moyen de langue allemande*". Sie werden allesamt analysiert nach dem "Mannheimer Kriterienraster", das - auch in der leicht modifizierten Form des Autors - immer noch 16 Kriterien umfasst, etwa "*Lernziele und Methoden*", "*sprachdidaktische Konzeption*", "*Deutsch*" (gemeint sind die Angemessenheit und die Gebräuchlichkeit), "*Grammatik*" (Darstellung und zugrundeliegende Theorie), "*Motivierung der Lernenden*" oder "*Landeskunde*".

Um es gleich zu sagen: keines dieser Werke - ausgenommen "*Deutsch konkret*" - vermag vor dem strengen Urteil des Autors zu bestehen; an einem der Kriterien scheitert jedes- sei es an der Qualität des Deutschen ("*Sing' und spiele mit*"), an der sprachdidaktischen Konzeption ("*Cours Romand*") oder an der Darstellung der Grammatik ("*Unterwegs Deutsch*"). Dabei trägt von Flüe-Fleck auch durchaus der Entstehungszeit der verschiedenen Werke Rechnung, die ja - wie zum Beispiel "*Wir sprechen Deutsch*" oder auch "*Vorwärts*" - auf das für Lehrwerke durchaus ehrwürdige Alter von zwei bis drei Jahrzehnten zurückblicken können. Mögen sie auch zur Zeit ihrer Erstauflage ihre Verdienste gehabt haben - vor allem "*Vorwärts*" wird sogar das Lob zuteil, seinerzeit ein "*gelungenes Lehrwerk*" gewesen zu sein - so haben sie inzwischen eben doch Patina angesetzt, ablesbar am Wortschatz, an der sprachdidaktischen Konzeption und an der landeskundlichen Information. Die Sympathie des Autors gehört eindeutig - es wurde schon angedeutet - dem der Kommunikativen Methode verschriebenen "*Deutsch konkret*", so dass man nur bedauern kann, dass just dieses Werk ein so schmales Echo in der Westschweiz gefunden hat. Positiv wird auch der "*Cours moyen*" gewertet, der allerdings aus dem Rahmen der anderen sechs Lehrwerke herausfällt, handelt es sich doch nicht um ein integriertes, unterrichtsbegleitendes Lehrwerk, sondern um eine Übungsgrammatik für die Sekundarstufe II. Dass dieser "*Cours*" auf knapperem Raum besprochen wird als die anderen Lehrwerke - die jeweils auf 20, meist 30 Seiten abgehandelt werden - , ist begreiflich. Bedauerlich ist hingegen, dass sich auch "*Vorwärts*" mit neun Seiten begnügen muss. Gewiss, zu "*Vorwärts*" liegt das Mannheimer Gutachten vor, das von Flüe-Fleck knapp resümiert; wer es genauer wissen möchte, braucht sich nur jenes Gutachten im Wortlaut zu verschaffen, gewiss - nur werden sich wohl die wenigsten dieser Mühe

unterziehen wollen und hätten sich doch gerade bei diesem Werk, bei dessen Einführung die Wellen der Empörung und der Begeisterung so hoch geschlagen hatten, eine ebenso ausführliche Behandlung wie bei seinem Gegenspieler "WSD" gewünscht.

Im letzten, "*Perspektiven*" betitelten Teil stellt von Flüe-Fleck zunächst die Divergenzen innerhalb der westschweizerischen Schulsysteme und der Deutschstundendotationen zusammen, gewissermassen als Dokumentation für die schwierige Ausgangslage, mit der sich alle Pläne einer westschweizer Koordination konfrontiert sehen. Und die letzten 20 Seiten widmet er den praktischen schulpolitischen Konsequenzen, die aus der verfahrenen Situation des Deutschunterrichts in der Westschweiz vernünftigerweise gezogen werden müssten. Da müsste, ausgehend von der spezifischen Sprachsituation der Schweiz, an erster Stelle ein "Westschweizer DaF-Konzept" erarbeitet werden, in dem auch zumindest ein rudimentäres Hörverstehen des Dialektes einen Platz finden müsste. Da wäre für eine Gleichbehandlung des Deutschunterrichts auf Primar- und Sekundar-I-Stufe in allen westschweizer Kantonen zu sorgen. Aufbauend darauf liessen sich Unterrichts- und Lerninhalte formulieren, die dann - gestützt auf die Methoden des kommunikativen Unterrichts - Eingang in ein gemeinsames westschweizer Lehrwerk finden könnten, das dann endlich einen kohärenten Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I gewährleisten würde. Dies wäre nach Flüe-Fleck die beste Lösung - mittelfristig. Langfristig dagegen käme wohl auch die Schweiz nicht um den Immersionsunterricht herum.

Dem vermag die Rezensentin nichts entgegenzuhalten. Und sie stimmt auch vorbehaltlos dem Appel zu, mit dem von Flüe-Fleck sein Opus beschliesst: nämlich "*die Chancen zur Realisierung einer guten Lösung zu nutzen und diese Gelegenheit nicht wie vor zwanzig Jahren zur Utopie verkommen zu lassen*". Ihr Wort in Gottes Ohr, möchte man dem Autor zurufen ...

Freilich sei abschliessend noch angemerkt, dass mit dem Titel "*Deutschunterricht in der Schweiz*" trotz der einleitenden Abgrenzungen des Autors wohl doch etwas falsche Erwartungen geweckt werden. Denn Deutschunterricht - darin dürften sich sogar die zerstrittenen westschweizer Kantone einig sein - besteht ja wohl nicht vorrangig aus dem Lehrwerk, so gut oder schlecht es immer sein mag -,

sondern zuerst aus den Menschen, die an ihm beteiligt sind: aus Schülern und Lehrern. Und an diesen Personengruppen hängt die eigentliche Problematik des Deutschunterrichts in der Westschweiz: an den negativen Einstellungen der Schüler und der entsprechend fehlenden oder schnell abgebauten Motivation, und an Lehrern, denen sehr bald die Lust vergeht - vorausgesetzt, sie war jemals vorhanden -, gegen diese Schülerunlust anzukämpfen. Sie hängt auch an einer Auffassung von Sprachunterricht und sprachlicher Leistung, die dringend einer grundsätzlichen Revision bedarf. Das Lehrwerk - ich denke, der Autor würde dem zustimmen - hat eine dienende Funktion in diesem Prozess. Ein motivierter und motivierender Lehrer vermag seine Klasse mitzureissen, mit welcher Methode, mit welchem Lehrwerk auch immer; ein lustloser Lehrer wird auch mit "Deutsch konkret" seine Schüler kaum begeistern können.

Université de Genève
Département de langue et
littérature allemandes
CH-1211 Genève 4

Erika DIEHL

MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil, 562p.

La pragmatique tend à inspirer (l'analyse conversationnelle), à s'intégrer (à la sémantique), à recouvrir (la syntaxe), à évacuer... Elle est décidément envahissante! Cette situation reflète son statut scientifiquement important mais quelque peu mal assis dans un panorama universitaire déjà complexe. Elle se pose d'une certaine manière comme avocat du diable, comme déclencheur de réflexions. Des réflexions, elle en a d'ailleurs suscité, notamment en syntaxe, en sémantique, en sociologie du langage, en linguistique de l'acquisition, en didactique des langues étrangères. Mais s'agit-il d'une discipline scientifique à part entière ou d'un "simple" partenaire scientifique? L'ouvrage de Moeschler/Reboul revendique indubitablement le premier statut, à travers un parcours riche et documenté nourrissant entre autres une réflexion sur les rapports entre la pragmatique et les disciplines ou les approches connexes.

Le *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* semble réaliser deux actes: un acte d'information et un acte de défense/plaidoyer. Je me propose d'organiser mes observations autour de ces deux actes.

1. Un ouvrage qui informe:

La tâche première d'un dictionnaire encyclopédique consiste à véhiculer des informations glanées dans un cercle aussi large que possible et restituées de manière synthétique et ordonnée. Jacques Moeschler et Anne Reboul ont fait un effort considérable dans ce sens-là. Ils couvrent un champ relativement vaste et font bénéficier le lecteur de leurs grandes compétences, en partie complémentaires. Ils nous emmènent ainsi dans des domaines aussi divers que les actes de langage, les connecteurs, les lois de discours, les implicatures, l'argumentation, la polyphonie, la métaphore, la fiction, l'analyse du discours et j'en passe. Ils proposent une progression thématique cohérente qui part des paradigmes dominants pour ensuite aborder des discussions plus particulières. Cette progression est d'ailleurs soigneusement expliquée dans l'avant-propos, qui donne de précieuses clés de lecture. En parlant de la genèse de l'entreprise, les auteurs y soulignent par exemple le côté "programme de recherche" de l'ouvrage. Cet aspect guide de manière très intéressante la discussion sur des terrains à bâtir en quête de propriétaires. Bien qu'il échappe à l'esprit premier d'une encyclopédie, il ancre souvent les débats

dans l'actualité des réflexions scientifiques et propose, en même temps qu'un aménagement du territoire, un certain nombre d'outils de travail. Ce livre sert donc autant sinon plus de point de départ que de point d'aboutissement, et l'écart par rapport à l'esprit encyclopédique n'en est ici que plus louable. Un autre écart réside dans le choix d'un mode de consultation non alphabétique. Ici aussi, le lecteur ne pourra qu'apprécier un agencement non aléatoire des notions, d'autant plus que la consultation alphabétique reste possible à travers un index et un glossaire très riches. Chaque niveau de structuration (chapitres, paragraphes principaux, etc.) comportant des unités relativement autonomes, l'ouvrage est conçu pour permettre aussi bien une lecture atomisée que suivie. La lecture sera en outre facilitée par un système de renvois, de *nota bene* et de rappels qui évite notamment la lourdeur des notes. Elle pourra en plus fonctionner à deux vitesses, selon une typographie qui distingue le texte principal (en corps standard) des prolongements non nécessaires à la compréhension globale (en petit corps). Il est cependant regrettable que les exemples et leurs analyses figurent systématiquement dans la deuxième catégorie, non seulement parce qu'ils servent directement la compréhension générale, mais aussi parce qu'ils devraient avoir un statut privilégié dans une démarche qui s'intéresse prioritairement à l'usage des langues. Le statut scientifique des exemples est d'ailleurs brièvement débattu dans un paragraphe de la conclusion, où l'on noie le problème de l'authenticité dans l'affirmation qu'un exemple, autant en linguistique qu'en pragmatique, est toujours construit. L'on touche ici, à mon avis, à une des limites majeures d'un ouvrage à prétention encyclopédique, comme je vais le développer à travers le deuxième acte mentionné ci-dessus.

2. Un ouvrage qui milite:

L'acte de défense/plaidoyer paraît traverser le livre du début à la fin. En effet, les auteurs présentent leur matière comme un projet à défendre. Ils se débattent d'ailleurs si bien qu'ils trahissent une certaine précarité. Je me propose d'analyser cet acte à plusieurs niveaux: les liens pragmatique/linguistique, le tri des informations et des références, le ton.

Les rapports entre pragmatique et linguistique font, à juste titre, l'objet de nombreuses réflexions dans ce dictionnaire encyclopédique. Si ces réflexions ressemblent souvent à des caricatures—les auteurs eux-mêmes l'avouent—, elles établissent des tracés peu innocents qui profitent presque toujours à la pragmatique. On a l'impression que la

pragmatique doit trouver sa légitimité dans un rapport de concurrence avec la linguistique. Le discours prend alors des airs de combat, qui semblent justifier en bonne partie la présence d'une introduction et d'une conclusion. La question de l'usage constitue certainement une des principales zones de conflit. Si les auteurs laissent à la pragmatique le soin exclusif de décrire l'usage du langage, c'est parce que, disent-ils, la linguistique le néglige. Or, il s'agit de nuancer et de distinguer plusieurs traditions linguistiques. Certaines d'entre elles, conscientes du lien intime entre structure et usage, font une place de choix à ce dernier, peut-être sous l'impulsion de la pragmatique, mais aussi de la sociologie du langage par exemple. Les frontières entre linguistique et pragmatique restent difficiles à établir, et la prise en compte de l'usage du langage ne relève certainement pas exclusivement de l'un des deux domaines.

La sélection des informations et des références, bien qu'indispensable, paraît aller dans le même sens. Au niveau linguistique, elle restreint énormément le champ en privilégiant les approches "dures", "extrêmes", probablement de façon à ménager une place plus grande et plus claire à la pragmatique. Ainsi, le générativisme devient une figure emblématique de la linguistique et alimente par exemple le débat autour de l'usage. Au niveau pragmatique, le choix des références donne une priorité peut-être trop écrasante à certaines options (Sperber et Wilson par exemple) et fait de cet ouvrage une encyclopédie plus dans la variété des sujets abordés que dans la diversité des approches présentées. Il est évidemment difficile pour deux auteurs, aussi compétents soient-ils, de sélectionner trop généreusement des informations et des références face à l'entreprise énorme que constitue la rédaction d'un dictionnaire encyclopédique. Il auraient peut-être pu néanmoins exploiter davantage la filiation Ducrot/Todorov en faisant appel à d'autres plumes.

En ce qui concerne le ton, il recourt peu à la modalisation. Son caractère souvent entier et catégorique convient probablement à un style encyclopédique, mais le discours porte ici en bonne partie sur des recherches récentes, qu'on veut soutenir certes, mais qui ne permettent pas un recul très important. Par exemple, on énumère de façon tranchée les trois zones de rupture (théorique, méthodologique et épistémologique) entre analyse du discours et analyse conversationnelle, sans laisser la porte ouverte à d'autres divergences, attestées pourtant dans quelques travaux, peut-être mineurs (certains chercheurs voient une rupture quant à l'objet visé par les deux types d'analyses).

L'acte de défense/plaidoyer, intéressant en soi mais quelque peu surprenant dans une encyclopédie moderne, trouve son apothéose dans une conclusion en appel de fonds, placée sous l'arbitrage des sciences techniques.

Malgré les réserves à peine exprimées, le *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, dont le seul défaut est peut-être son titre, demeure un ouvrage de référence très utile pour tous les enseignants et les étudiants en sciences du langage.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Laurent GAJO

Coste, Daniel (éd.) (1994) **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1928-1988)**. Paris, Crédif, Hatier/Didier (LAL).

Cet ouvrage réunit les communications présentées lors du colloque tenu, fin 1988, à Genève, dans le cadre du vingtième anniversaire de l'Ecole de langue et de civilisation française. Il propose les réflexions d'une quinzaine de chercheurs et de chercheuses à l'intérieur et autour de la didactique, sur le thème guère surprenant mais néanmoins bienvenu de "Bilan et perspectives d'avenir". Sont abordés les apports à la didactique des descriptions linguistiques du discours et de la conversation (Eddy Roulet et Sophie Moirand), la naissance de ce qu'on appelle la linguistique de l'acquisition (Bernard Py), les différentes conceptions de la grammaire dans l'histoire récente de la didactique (Henri Besse), le problème de l'oral (Jean Mouchon), de la lecture (Denis Lehman), de l'enseignement de la culture (Georges Lüdi, Beat Münch, Claude Gauthier et Daniel Coste), celui de la littérature (Jean Verrier), des rapports entre littérature et linguistique (Jean-Michel Adam). On trouve également une réflexion sur la conception des programmes (René Richterich) et la formation des enseignants (Michel Dabène), considérée à juste titre par ce dernier comme le parent pauvre de la didactique.

Dans sa présentation, Daniel Coste retrace le parcours de la didactique de ses débuts universitaires (autour des années 70) à son autonomie actuelle, fondée à la fois sur un certain engagement face aux enjeux sociaux de l'acquisition/apprentissage des langues, tels qu'ils apparaissent aujourd'hui dans différents modèles: enseignement précoce, immersion partielle ou totale, tandem, etc. et sur une ouverture cœcuménique face aux différentes théories qui sillonnent le champ de l'acquisition des langues secondes.

Si Coste présente la didactique comme une discipline autonome aujourd'hui, il n'en reste pas moins que le champ de l'acquisition-apprentissage des langues réunit didacticiens, linguistes et linguistes appliqués et qu'il est toujours aussi traversé par des discours qui théorisent la différenciation des tâches entre ces différents "corps de métier".

Roulet voit une première différence entre la vision obligatoirement globale du didacticien et la parcellisation nécessaire du langage

opérée par les linguistes, seule garante à ses yeux (me semble-t-il) d'une approche scientifique des langues et du langage. La spécificité de la didactique réside dans le fait qu'elle part des problèmes de terrain et tente de les traiter en se fabriquant ses outils propres. De ce point de vue là, il ne s'agit pas tant de mesurer, par exemple, les apports de l'analyse conversationnelle à la didactique mais plutôt de voir quels sont les problèmes posés par la didactique susceptibles d'être éclairés par les outils de l'analyse conversationnelle. Seule cette manière de faire garantit une approche globale.

Moirand reprend le thème de la différence entre linguistes et didacticiens, sous un autre aspect. Dans le domaine du discours, si les premiers cherchent avant tout à décrire les textes (et Moirand souligne à quel point les notions de dialogisme et de structure hiérarchique fonctionnelle ont profondément influencé leur analyse, en particulier en faisant éclater les typologies traditionnelles), les seconds, par la force des choses, cherchent à élaborer des théories qui rendent compte de la production et de la compréhension des types de discours. Ce qui d'une certaine manière rapproche la didactique de la linguistique de l'acquisition. Mais, comme le souligne Besse, même "si on parvient un jour à savoir, un peu plus qu'hypothétiquement, comment on apprend une L2 ou comment s'articulent les contraintes grammaticales à la pragmatique dans laquelle elles s'inscrivent, demeureront la question des théories informant sur ces savoirs et celle des finalités qu'on leur prête dans l'enseignement de L2" (p. 67). Autrement dit, on ne saurait assimiler la didactique à la linguistique de l'acquisition et ces trois champs (linguistique, linguistique de l'acquisition (ou linguistique appliquée) et didactique) restent et resteront, au moins en théorie, bien distincts de par leurs enjeux et tâches respectives.

1968-1988: quelles "découvertes"?

En parcourant les différents articles, on voit apparaître les faits marquants de l'empan 1968-1988. Le premier est l'avènement de l'oral. Comme le souligne Mouchon, le descriptif remplace le prescriptif et ainsi se dégage peu à peu un nouveau domaine d'étude. Que cela soit en tant que pratique sociale (où l'approche linguistique côtoie celles de la sociologie, de l'ethnologie et de la psychologie sociale¹), ou en tant

¹Cette liste n'est pas exhaustive.

qu'organisation macrosyntaxique (où les frontières entre logique naturelle et linguistique s'estompent), les études de l'oral ont fortement influencé la didactique.

La prise en compte de la macrosyntaxe (ou grammaire de texte) est un autre fait marquant. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que cette prise en compte est liée à la mise en lumière de l'oral, dans la mesure où la notion de phrase devient inopérante dans ce domaine. Comme le remarque Lehman (p. 93), ce développement prend place avant tout dans la didactique de la langue maternelle. Macrosyntaxe et pragmatique vont de pair, à travers la prise en compte de l'énonciation, qui, comme semble le soupirer Adam "a mis vingt ans pour obtenir la place déterminante qui est aujourd'hui la sienne tant le modèle structural, dans sa variante générative, était dominant" (p. 148).

Enfin, on signalera, comme évolution marquante de ces vingt années, le changement de perspective sur les aspects culturels de l'enseignement des langues. D'une adéquation entre civilisation et littérature (Simone de Beauvoir, citée par Lüdi, Münch et Gauthier: "C'est à travers sa littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger", p. 101), on passe peu à peu à une thématisation de la culture pour elle-même, envisagée cette fois comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire plus ou moins implicites, mis en oeuvre par des natifs d'une région donnée, à une époque donnée. La vision monolithique de la civilisation fait place alors à une perspective propre à mettre en relief la complexité des liens entre des usages de la langue (et par usage il faut aussi entendre les savoir-faire conversationnels) et des représentations du monde. Il faut noter toutefois que cette dernière perspective est peut-être plus une vision d'avenir qu'une pratique actuelle courante dans les salles de classe, la formation des enseignants, comme le constatent ces trois auteurs et Dabène, restant le plus souvent en deçà des avancées théoriques de la didactique.

Enfin, toujours en ce qui concerne les aspects culturels de l'enseignement-apprentissage des langues, Coste voit dans la montée de l'"interculturel" un signe de l'abandon de la vision structuraliste des langues et des cultures. Des notions comme celles d'hétérogénéité de la communauté parlante ou de variation des normes remplacent celles de système culturel clos et de structure statique, qui semblent être caractéristiques de la didactique jusque vers la fin des années 60.

L'ouvrage comporte également de nombreuses bibliographies sur les sujets abordés, ce qui en fait un instrument fort utile. Il fait figure ainsi de pas de côté, à l'instar de celui que fait le marcheur qui se retourne pour jauger le chemin parcouru et regarde en avant pour essayer de deviner où ses pas le conduiront... De tel arrêts sont nécessaires, ils manifestent en quelque sorte la conscience de la didactique des langues.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Marinette MATTHEY

VERONIQUE, Daniel (éd.) (1994) : **Créolisation et acquisition des langues**. Aix-en-Provence, Publications Université de Provence, 248p.
ISBN 2-85399-332-9

Recueil de 12 articles (+ intro par l'éd.). Issu d'un colloque pluridisciplinaire sur le thème «acquisition, créolisation et changement linguistiques». Subdivisé en 2 parties: **Matrices sociales et dynamiques linguistiques, Modalités d'appropriation et créolisation** dont les intitulés reflètent une démarche empirique de confrontation des théories.

De la créolisation¹

La créolisation [genèse linguistique] résulterait, selon R. Chaudenson (171-175), d'**approximations d'approximations** dans la société plantocratique aux XVIIème et XVIIIème siècles².

H. Massieux (35-52) illustre cette thèse à travers l'étude de la politique éducative des «petites gens» esclaves ou libres aux Petites Antilles. Il met en perspective les facteurs historiques, sociaux et sociolinguistiques qui ont amené à la créolisation linguistique dans cette région. En accord avec une idéologie justifiant l'esclavagisme, dit-il, l'éducation, aux mains des Jésuites, passait par la cathéchisation avec l'emploi du **jargon**, variété orale et populaire du français, et non du français correct. Ce choix linguistique n'excluait cependant pas l'emploi du français normé dans des situations comme la récitation à haute voix des prières. En outre, dans la société d'habitation³ où colons et esclaves corésidaient, de nombreux esclaves ont pu apprendre le français standard.

L'utilisation du jargon, conduisant à l'effacement des contraintes normatives, a favorisé l'émergence de variétés approximatives du français. Dans le passage à la société plantocratique, dit Massieux, le nombre croissant de nouveaux esclaves (bossales) arrivés en masse et par vagues successives a rendu nécessaire le recours aux Noirs

1 Une synthèse des différentes théories sur la créolisation figure dans l'introduction.

2 Thèse se détachant complètement du modèle linéaire hallien pidginisation >> créolisation >> décréolisation.

3 Système de petites unités de production agricole

christianisés pour aider et plus tard relayer les Jésuites⁴. Les approximations du français par les cathéchèses noirs, socialement valorisés, étaient ainsi la langue cible des nouveaux venus. A leur tour, ces derniers vivant dans des camps et n'ayant que de faibles contacts avec les colons, ont fait successivement des approximations de ces approximations.

Selon Chaudenson (172), "l'application de stratégies d'apprentissage en situation exolingue à des variétés approximatives de français, sans référence au modèle central, va entraîner l'autonomisation des systèmes, c'est-à-dire la créolisation proprement dite". Ces systèmes apparentés au français forment, dit-il, un continuum: basilecte <----> acrolecte où les variantes basilectales sont les plus récentes donc les plus éloignées du français.

«Mais quel français?». Question essentielle dans l'approche acquisitionnelle de la créolisation et pour toute comparaison. D'après Chaudenson (175), prendre le français standard actuel comme référence dans l'étude des créoles amène à de graves erreurs de perspectives. Dans sa communication (171-190), il tente de reconstituer le terminus a quo de la créolisation: la langue des colons au XVIIème siècle en s'appuyant sur les français de l'Amérique du Nord (Île aux Coudres, Montréal, Missouri) variétés à date ancienne. Voir aussi les études linguistiques de M. Noilly (105-115) sur la construction nominale en ancien français et en français moderne, de A. Valli (89-101) sur la détermination zéro en français du XVème siècle et en créole réunionnais et de D. Fattier (53-77) sur des aspects grammaticaux du créole de Saint-Domingue décrits par Ducoeurjoly en 1802, du français populaire régional du XVIIème siècle et du créole haïtien.

A. Valdman complète le modèle de Chaudenson de la créolisation en proposant une nouvelle conception de la décréolisation⁵. En s'appuyant sur les exemples louisianais et haïtien, il montre que, contrairement au modèle hallien, ce processus est inhérent à la créolisation. Il écrit : "Plus l'esclave nouvellement arrivé avait accès

⁴ L'expulsion des Jésuites a commencé vers la fin du 18ème siècle.

⁵ Dans le modèle de Hall, la décréolisation se produit «après la stabilisation du créole et résulterait d'un plus grand accès à la langue cible, c'est-à-dire la langue de base lexicale, de la part des créolophones unilingues» (Valdman p. 193)

aux formes mesolectales et à l'acrolecte, et plus il essayait de sortir de sa condition servile, plus son créole était susceptible de contenir des traits francisants, c'est-à-dire qu'il était *créolisé*" (208). Pour Valdman, la notion de décréolisation apparaît donc superflue et donne une vision trop statique de la créolisation. Puis, considérant l'exemple du créole saint-dominguois colonial, il préconise que soit prise en compte la notion de *repidginisation*⁶qui, dit-il, "agit dans le sens contraire [de la décréolisation] et éloigne le créole de la langue cible" (193). L'évolution démographique en faveur des bossals vers la fin du XVIII^e siècle à Saint-Domingue aurait, selon lui, enlevé au français vernaculaire son statut de langue cible pour une grande partie de la population servile. La repidginisation aurait engendré "une variante plus "radicale" du créole" (205).

La question de l'autonomisation des systèmes intéresse particulièrement G. Manessy (211-224). Les modalités, dit-il, ne sont ni suffisamment expliquées dans le modèle de Chaudenson ni déductibles des créoles français actuels. Manessy fait alors l'hypothèse que la transformation du français en Afrique francophone permet d'obtenir des indications sur des aspects de la *cristalisation* des créoles français. La diglossie coloniale français / dialectes indigènes, dit-il, fait place à une *diglossie emboîtée* scindant le français en deux variétés: le français normé (FNo) de l'élite locale occidentalisée et la variété "basse" (français endogène (FE) des lettrés ayant un niveau au moins primaire en français). La seconde, qui constitue le modèle des classes inférieures, résulte, d'après l'auteur, d'une réinterprétation de la norme suivants trois facteurs: apprentissage imparfait (*optimalisation de la grammaire et adaptation de la langue à la fonction référentielle*), emploi effectif du FE et non du FNo dans la communication et contact entre le FE et les autres variétés du répertoire verbal plurilingue des locuteurs (> néologismes, *africanismes*) (214). L'autonomisation d'un parler par rapport à la langue dont il est issu, dans le cas de l'Afrique francophone, conclut Manessy, n'est possible que s'il est conforme aux habitudes énonciatives et sémantactiques.

⁶ Notion introduite par S. Romaine en 1988 pour l'apprentissage approximatif d'un créole (Valdman p. 205).

Interlangues et créoles: quels rapports?

D. Véronique soulève le problème du rapprochement entre acquisition et créolisation dans l'introduction (19) et le développe plus loin dans sa communication (151-170). La créolisation se fait au niveau sociétal alors que l'interlangue des apprenants, dit t-il, se situe au niveau individuel et est soumis à de grandes variations rendant inappropriée la notion de systématicité. D'autre part, l'interlangue est amenée à converger vers la langue cible alors que le créole est autonome de la langue dont il est issu. [A notre connaissance, aucune étude n'a encore mentionné le cas d'une interlangue devenue créole!] Néanmoins, les modalités d'appropriation — de restructuration linguistique — révèlent, selon l'auteur, des mécanismes pouvant éclairer sur ceux de la créolisation.

L'étude qu'il fait de la grammaticalisation [**procès de constitution de régularités syntaxiques et morphologiques** (153)] dans le parler d'adultes arabophones en France va dans cette direction. Elle a un double intérêt: elle montre les **stratégies** que l'apprenant emploie dans son effort de respecter "le patron général de la langue cible" (154) (restitutions phonologiques des propos de l'interlocuteur francophone, répétitions, créations lexicales, alternance codique); elle révèle que la constitution syntagmatique est progressive. Dans les premiers moments de l'appropriation, on note une indétermination entre séquences nominale et syntaxique, l'utilisation de formes figées comme /se/ et /jâna/ pour présenter une information, un être ou une chose et l'apparition de prépositions marquant la relation verbe-complément.

L'article de D. Adone⁷ (119- 136) consiste en l'étude de l'acquisition des notions de temps et aspects du créole mauricien par des enfants monolingues à la lumière de la théorie du bioprogramme de Bickerton. Selon Bickerton, les langues créoles ont été "inventées" par la première génération de locuteurs qui, disposant d'un input très pauvre, se sont reposés sur les principes innés pour "construire" les grammaire créoles (121-122). L'auteure s'intéresse aux deux notions («innées») de ponctuel / non ponctuel et état / procès. Elle montre que, comme la "première" génération de créolophones, les petits mauriciens acquièrent bien la notion d'aspect accompli / inaccompli avant celle des temps. Elle

⁷ Rédigé en anglais.

montre aussi que les petits mauriciens sont effectivement sensibles à la distinction état-procès mais qu'en revanche, ils ne manifestent pas la distinction entre verbes ponctuels et non ponctuels.

La communication de B. Py (137-150), qui clôturera notre compte-rendu, apporte une définition intéressante de l'acquisition. Selon Py, il ne s'agit pas d'un phénomène abstrait, mais d'une "dimension de situations de contacts interlinguistiques" (138) rendant nécessaire la prise en compte du contexte social où se déroule l'acquisition. L'auteur met en évidence l'importance de la situation d'interaction entre l'apprenant et son interlocuteur (natif ou plus compétent). En reprenant la notion vygotskienne de zone de développement proximal [écart entre ce qu'un apprenant est capable de faire par ses propres moyens seulement de ce qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'un partenaire plus compétent] (140), Py voit l'acquisition comme une dialectique entre un "mouvement autostructuré" (de l'apprenant) et "un mouvement d'hétérostructuration" (par son interlocuteur). L'"espace acquisitionnel", poursuit-il, peut se transformer en un "espace bilingue": la dimension communicative l'emportant sur le respect des normes et règles d'un point de vue monolingue, la langue de l'autre n'est plus la langue cible.

Remarques:

- ouvrage à lire (en faisant attention à ne pas détacher les pages)
- public visé: linguistes (chercheurs) toutes subcatégories confondues et étudiants faux-débutants / avancés dans le domaine du contact de langues

Rue des Eaux-Claires 64
F- 38100 Grenoble

Catherine ROBINSON

Les auteurs de ce numéro

Jean-Paul Bronckart

Université de Genève

FPSE, Unité de didactique des langues

Anna Camps

Université Autonome de Barcelone

Département de Didactique de la Langue et de la Littérature

Sandra Canelas Trevisi

Université de Genève

FPSE, Unité de didactique des langues

Joaquim Dolz

Université de Genève

FPSE, Unité de didactique des langues

Deborah Hicks

University of Delaware

College of Education

Solange von Ins

Université de Neuchâtel

Cours pour la Formation d'Orthophonistes

Itziar Plazaola Giger,

Université de Genève

FPSE, Unité de didactique des langues

Marie-Claude Rosat,

Université de Genève

FPSE, Unité de didactique des langues

Bernard Schneuwly

Université de Genève

FPSE, Unité de didactique des langues

Catherine Tauveron

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Clermont-Ferrand

Geneviève de Weck

Université de Neuchâtel

Cours pour la Formation d'Orthophonistes



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
Educational Resources Information Center (ERIC)



NOTICE

REPRODUCTION BASIS



This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.



This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").